

Parler d'anxiété sans stress

Guide d'animation

Programme Exploration – 1^{er} cycle du secondaire

Septembre 2020



Citation suggérée

Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale et ses partenaires (2020). Guide d'animation du programme HORS-PISTE - Exploration 1^{er} cycle du secondaire. Université de Sherbrooke.

RECONNAISSANCE DES PERSONNES AUTEURES ET COLLABORATRICES

Le programme HORS-PISTE Exploration (volet universel), connu sous le nom de programme HARDIS en 2018-2019, est une production du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, destiné aux enfants, adolescents et adolescentes et aux jeunes adultes de l'Université de Sherbrooke (UdeS) (nommé Centre RBC dans le reste du texte) (<https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca>). Ce programme est le fruit de la collaboration de plus d'une centaine de personnes aux expertises variées. Nous souhaitons, dans cette section, reconnaître la précieuse contribution de chacune de ces personnes.

LES PERSONNES AU CŒUR DE LA CONCEPTION ET DE LA RÉDACTION

Ce programme a été initié en 2017 par Robert Pauzé, ancien directeur du Centre RBC (jusqu'au 31 août 2018).

La version 1.0 (2017-2018) a été conçue et rédigée par: Andrée-Anne Houle (doctorante en psychoéducation, UdeS), Laure-Hélène Gagné-Deland (ergothérapeute, UdeS), Robert Pauzé (ancien directeur du Centre RBC) et Isabelle Thibault (chercheuse, UdeS). Cette version a été produite sous la coordination de Joelle Lepage (coordonnatrice, Centre RBC), Mélissa Goodfellow (professionnelle de recherche, Centre RBC) et Robert Pauzé (ancien directeur du Centre RBC)

La version 2.0 (2018-2019) a été conçue et rédigée à partir des résultats de l'évaluation de la version 1.0 par: Robert Pauzé (ancien directeur du Centre RBC), Joelle Lepage (coordonnatrice, Centre RBC), Audrey Guy, (coordonnatrice, Centre RBC), Isabelle Thibault (chercheuse, UdeS), Marie-Michèle Audet (animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire - école secondaire Mitchell-Montcalm) et Vicky Leblanc (psychoéducatrice, CIUSSS de l'Estrie-CHUS). Cette version a été produite sous la coordination de Joelle Lepage (coordonnatrice, Centre RBC) et de Julie Lane (directrice du Centre RBC).

La version 3.0 (2019-2020) a été conçue et rédigée à partir des résultats de l'évaluation de la version 2.0, par: Joelle Lepage (coordonnatrice, Centre RBC), Vanessa Gauthier (professionnelle de recherche, Centre RBC), Simon Leduc-Thouin (professionnel de recherche, Centre RBC), Jean-Félix Dostert (professionnel de recherche, Centre RBC), Claudie Spénard (professionnelle de recherche, Centre RBC), Félix Guay-Dufour (doctorant et interne en psychologie organisationnelle, Centre RBC), Marie Pauzé (auxiliaire de recherche, Centre RBC), Danyka Therriault (coordonnatrice, Centre RBC), Marie Massuard (coordonnatrice, Centre RBC), Amélie Soulard (professeure associée, UdeS) et Isabelle Thibault (professeure, UdeS). Cette version a été produite sous la coordination de Joelle Lepage (coordonnatrice, Centre RBC), Félix Guay-Dufour (doctorant et interne en psychologie organisationnelle, Centre RBC), Danyka Therriault (coordonnatrice, Centre RBC) et Julie Lane (directrice du Centre RBC) et a été révisée par Rachel Simard (secrétaire de direction) et Francine Boisvert (révisseuse).

La version 4.0 (2020-2021) a été conçue et rédigée à partir des résultats de l'évaluation de la version 3.0, par Danyka Therriault (coordonnatrice, Centre RBC), Joelle Lepage (coordonnatrice, Centre RBC), Audrey Guy (professionnelle de recherche, Centre RBC), Andrée-Anne Houle (professionnelle de recherche, Centre RBC), Simon Leduc-Thouin (professionnel de recherche,

Centre RBC) et de l'équipe de soutien à l'implantation du programme HORS-PISTE composée de Marilou Hamelin (agente de planification, de programmation et de recherche, CISSS Montérégie-Centre), Maxime Charest-Caron (agent de planification, de programmation et de recherche, CISSS Montérégie-Centre) et Josée Blanchette (agente de planification, de programmation et de recherche, CISSS Montérégie-Centre), sous la supervision de Chantal Angrignon (conseillère-cadre, CISSS Montérégie-Centre). Cette version a été produite sous la coordination de Danyka Therriault (coordonnatrice, Centre RBC) et Julie Lane (directrice, Centre RBC) et a été révisée par Rachel Simard (secrétaire de direction, Centre RBC), et Francine Boisvert (révisseur). Nous remercions également Tommy Sansfaçon (programmeur-analyste Web) pour le développement du site Web HORS-PISTE (<https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/hors-piste/>) et Barbara Dufour (illustratrice) pour l'illustration des deux personnages vedettes du programme, Sacha et Nadège.

Les versions 2.0, 3.0 et 4.0 ont bénéficié de la précieuse collaboration, pour le volet *Pleine conscience*, de Marie-Christine Morin (étudiante en kinésiologie, UdeS) et de Félix Berrigan (professeur, UdeS). Le nom du programme, le logo ainsi que la signature graphique sont des réalisations de l'agence Tam-Tam\TBWA.

LES PERSONNES ÉTUDIANTES AU CŒUR DES TRAVAUX ET DU DÉPLOIEMENT

Plusieurs personnes étudiantes ont contribué de façon ponctuelle à différents moments: Alexandra Pépin (stagiaire de maîtrise en travail social, UdeS), Camille Otis-Hébert (stagiaire de maîtrise en travail social, UdeS), Camilla Séguin-Durand (étudiante à la maîtrise en sciences de la santé, UdeS), Émilie Benoît (animatrice du programme et étudiante à la maîtrise en psychoéducation, UdeS), Florence Brochu (étudiante en travail social, UdeS), Isaak Chamberland (étudiant en travail social, UdeS), Johanne Krilewyez (stagiaire de maîtrise en travail social, UdeS), Joana Ouellet (animatrice du programme et étudiante à la maîtrise en travail social, UQAC), Justine Courville (étudiante à la maîtrise en psychoéducation, UdeS), Liliane Houle (animatrice du programme et étudiante à la maîtrise en psychoéducation, UdeS), Marie Pauzé (étudiante en travail social, UdeS), Maude Demers (étudiante en travail social, UdeS).

LES PERSONNES AU CŒUR DE L'ÉVALUATION DU PROGRAMME

Une évaluation d'implantation et des retombées du programme a été effectuée pour chacune des versions. Ces évaluations sont possibles grâce à la collaboration d'une équipe de recherche sous la direction de Julie Lane (directrice du Centre RBC et professeure à l'UdeS) et anciennement sous la direction de Robert Pauzé, jusqu'au 31 août 2018. Cette équipe est interdisciplinaire, interuniversitaire, interfacultaire et interréseaux et elle est composée de 29 personnes aux expertises variées: Robert Pauzé (professeur retraité, UdeS), Patrick Gosselin (professeur, UdeS), Pasquale Roberge (professeure, UdeS), Danyka Therriault (doctorante et coordonnatrice scientifique, Centre RBC), Félix Berrigan (professeur, UdeS), Marc Bélisle (professeur, UdeS), Isabelle Thibault (professeure, UdeS), Pascale Morin (professeure, UdeS), Anne-Marie Tougas (professeure, UdeS), Magalie Dufour (professeure, Université du Québec à Montréal), Frédéric Nault-Brière (professeur, Université de Montréal), Patricia Dionne

(professeure, UdeS), Brigitte Brabant (directrice, CISSS Montérégie-Centre), Isabelle Côté (psychoéducatrice, Collège Mont Notre-Dame), Félix Guay-Dufour (doctorant en psychologie organisationnelle, Centre RBC), Fabienne Lagueux (professeure, UdeS), Éric Tremblay (directeur adjoint, CIUSSS Mauricie-Centre-du-Québec), Nancy Beauregard (professeure, Université de Montréal), Saliha Ziam (professeure, TÉLUQ), Lara Maillet (professeure, École nationale d'administration publique), Chantal Camden (professeure, UdeS), Mélissa Généreux (directrice de santé publique, CIUSSS de l'Estrie-CHUS et professeure, UdeS), Linda Pinsonneault (professeure, UdeS), Mathieu Roy (professeur associé, UdeS), Jonathan Smith (professeur, UdeS), Chantal Viscogliosi (professeure, UdeS), Martin Drapeau (professeur, McGill University), Anne Lessard (professeure, UdeS), Sébastien DeGagné (ingénieur informatique).

LES PERSONNES COLLABORATRICES DES MILIEUX DE PRATIQUE ET DU MILIEU UNIVERSITAIRE

Plusieurs personnes ont participé aux comités d'experts. Elles ont collaboré à la co-construction du programme en contribuant au développement de ses grandes orientations, en proposant certaines activités ou en rétroagissant sur le programme afin qu'il puisse être réajusté.

Nous remercions chaleureusement les membres du comité d'experts de Sherbrooke: Marc Bélisle (professeur, UdeS), Andrée-Anne Houle (professionnelle de recherche, Centre RBC), Anne-Marie Tougas (professeure, UdeS), Chantal Brochu (parent), Emmanuelle Jasmin (professeure, UdeS), Ève-Lyne Robitaille-Beaumier (ergothérapeute, UdeS), Félix Berrigan (professeur, UdeS), Hugo Carrignan (professeur clinique, UdeS), Isabelle Côté (psychoéducatrice, Collège Mont Notre-Dame), Isabelle Thibault (professeure, UdeS), Jean-Philippe Goupil (agent de planification de programmation et de recherche, CIUSSS de l'Estrie-CHUS), Joelle Lepage (coordonnatrice, Centre RBC), Karine Lizée (intervenante, organisme Arrimage Estrie), Katia Mercier (psychologue, CIUSSS de l'Estrie-CHUS), Manon Côté (psychologue, école secondaire Mitchell-Montcalm), Marie-Claude Boulanger (parent), Marie-Claude Fortin (directrice, organisme L'Autre-Rive), Marie-Julie Riopel (intervenante, CIUSSS de l'Estrie-CHUS), Marie-Michèle Audet (AVSEC, école secondaire Mitchell-Montcalm), Marie-Pier Cartier (étudiante, UdeS), Marjorie Desormeaux-Moreau (professeure, UdeS), Martine Bélanger (psychologue, école secondaire Mitchell-Montcalm), Mélisa Audet (personne ayant vécu avec un TCA à l'adolescence), Pasquale Roberge (professeure, UdeS), Patrick Gosselin (professeur, UdeS), Robert Pauzé (ancien directeur, Centre RBC jusqu'au 31 août 2018), Sonia Vachon (conseillère en orientation, école secondaire Mitchell-Montcalm), Sylvain Turcotte (professeur, UdeS), Vicky Leblanc (psychoéducatrice, CIUSSS de l'Estrie-CHUS), Caroline Mailhot (psychologue, CIUSSS de l'Estrie-CHUS), Pascale Morin (professeure, UdeS), Véronique Foley (ergothérapeute, CIUSSS de l'Estrie-CHUS), Janie Tremblay (personne-ressource pour les troubles relevant de la psychopathologie et pour les déficiences motrices et organiques, Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie), Luce Cardinal (coordonnatrice, CIUSSS de l'Estrie-CHUS).

Nous remercions chaleureusement les membres du comité d'experts de l'école secondaire Jeanne-Mance- de la région de Mauricie-Centre-du-Québec: Annie Charpentier (Commission

scolaire des Chênes), Audrey Guy (coordonnatrice, Centre RBC), Dany Duhamel (psychologue, CIUSSS de Mauricie-Centre-du-Québec), Diane Normandeau (CIUSSS de Mauricie-Centre-du-Québec), Geneviève Lacharité (CIUSSS de Mauricie-Centre-du-Québec), Jean-Sébastien Dumaine (CIUSSS de Mauricie-Centre-du-Québec), Josée Morin (Commission scolaire des Chênes), Karine Lachapelle (agente de planification, CIUSSS de Mauricie-Centre-du-Québec), Louise Turgeon (infirmière clinicienne, école secondaire Jeanne-Mance), Lucie Duchesneau (psychoéducatrice, école secondaire Jeanne-Mance), Marilyne Beauchesne (travailleuse sociale en pédiatrie sociale, CIUSSS de Mauricie-Centre-du-Québec), Marjorie Belzile (CIUSSS de Mauricie-Centre-du-Québec), Martine Fréchette (CIUSSS de Mauricie-Centre-du-Québec), Mélanie Michaud (Commission scolaire des Chênes), Mélanie Perreault (parent), Mélysa Prince (Commission scolaire des Chênes), Mylène Savard-Ménard (intervenante en prévention du suicide, Centre d'écoute et de prévention du suicide Drummond), Robert Pauzé (directeur, Centre RBC jusqu'au 31 août 2018), Sonia Trudel (Commission scolaire des Chênes), Stéphane Guilbert (directeur général, école secondaire Jeanne-Mance), Véronique Fournelle (adjointe à la direction, Le Rendez-vous familial), Véronique Rodier (travailleuse sociale, CIUSSS de Mauricie-Centre-du-Québec), Vincent Cabal (directeur adjoint, école secondaire Jeanne-Mance), Yannick Rivard (psychoéducateur, école secondaire Jeanne-Mance).

Nous remercions chaleureusement les membres du comité d'experts de l'école secondaire Jean-Nicolet de la région de Mauricie-Centre-du-Québec: Anne-Claude Morissette (enseignante, école secondaire Jean-Nicolet), Annie Frohlich (enseignante, école secondaire Jean-Nicolet), Annie Gauthier (directrice générale, Centre d'expertise en dépendances), Audrey Guy (coordonnatrice, Centre RBC), Chantal Guilbault (chef de service, CIUSSS de Mauricie-Centre-du-Québec), France Doyon (technicienne en éducation spécialisée, école secondaire Jean-Nicolet), Frédéric Pruvost (directeur général, école secondaire Jean-Nicolet), Josée Garon (psychoéducatrice, école secondaire Jean-Nicolet), Karine Lachapelle (agente de planification, CIUSSS de Mauricie-Centre-du-Québec), Marc-André Godbout (directeur adjoint, école secondaire Jean-Nicolet), Robert Pauzé (directeur, Centre RBC jusqu'au 31 août 2018), Roxanne Beaudet (travailleuse sociale, CIUSSS de Mauricie-Centre-du-Québec), Véronique Treillet (psychologue en milieu scolaire, école secondaire Jean-Nicolet).

Nous remercions chaleureusement les membres du comité d'experts de l'école secondaire Mgr-A.-M.-Parent de la région de Montérégie-Centre: Amélie Boudreau (enseignante, école secondaire Mgr-A.-M.-Parent), Angie Rock (parent), Audrey Guy (coordonnatrice, Centre RBC), Chantal Leclerc (spécialiste en activités cliniques, CISSS de la Montérégie-Centre), Claire Couture (chef de programme, CISSS de la Montérégie-Centre), Habiba Loukil (parent), Hélène St-Germain (technicienne en éducation spécialisée, école secondaire Mgr-A.-M.-Parent), Marie-Ève Lavoie (travailleuse sociale, CISSS de la Montérégie-Centre), Robert Pauzé (directeur, Centre RBC jusqu'au 31 août 2018), Sébastien Vaudry (psychoéducateur, école secondaire Mgr-A.-M.-Parent), Serge Caron (directeur général, école secondaire Mgr-A.-M.-Parent), Stéphanie Lévesque (psychologue, école secondaire Mgr-A.-M.-Parent), Véronique Leblanc (directrice adjointe, école secondaire Mgr-A.-M.-Parent), Véronique Ricard (enseignante, école secondaire Mgr-A.-M.-Parent).

Nous remercions chaleureusement les membres du comité d'experts des écoles secondaires Grandes-Marées, Odyssee Lafontaine, Dominique-Racine et Charles-Gravel: Annick Simard (psychoéducatrice, école secondaire Charles-Gravel), Audrey Guy (coordonnatrice, Centre RBC), Benoît Harvey (psychoéducateur, CIUSSS du Saguenay-Lac-Saint-Jean), Danielle Delisle (directrice adjointe au programme jeunesse, CIUSSS du Saguenay-Lac-Saint-Jean), Éric Audet (intervenant chez Tandem, Centre communautaire d'aide à la jeunesse), Isabelle Tremblay (directrice adjointe, école secondaire Charles-Gravel), Josée Tremblay (psychoéducatrice, école secondaire L'Odyssee Lafontaine), Mélanie Girard (directrice adjointe, école secondaire L'Odyssee Lafontaine), Régis Lavoie (directeur adjoint, école secondaire des Grandes-Marées), Rémi Girard (psychoéducateur, école secondaire des Grandes-Marées), Robert Pauzé (directeur, Centre RBC jusqu'au 31 août 2018), Sheila Fafard (chef de service Continuum jeunesse, CIUSSS du Saguenay-Lac-Saint-Jean), Stéphanie Gagnon (technicienne en éducation spécialisée, CIUSSS du Saguenay-Lac-Saint-Jean).

LES ORGANISATIONS AU CŒUR DU SOUTIEN FINANCIER AU PROGRAMME

Nous remercions chaleureusement la Banque Royale du Canada pour la subvention de fonctionnement octroyée au Centre RBC. Cette subvention a permis le développement du programme.

Nous remercions également le Réseau universitaire intégré de santé et de services sociaux de Sherbrooke (RUISSS) pour les subventions octroyées (100 000 \$ en septembre 2017, 150 000 \$ en septembre 2018 et 80 000 \$ en mars 2019) afin que le programme soit déployé dans les régions associées au RUISSS: Montérégie, Estrie, Mauricie et Centre-du-Québec et Saguenay-Lac-Saint-Jean. Nous remercions particulièrement Richard Deschamps (président-directeur général) et Brigitte Brabant (directrice des services multidisciplinaires, CISSS de la Montérégie-Centre) qui ont été désignés par le RUISSS comme responsables du déploiement du programme.

Enfin, nous remercions l'Agence de la santé publique du Canada pour la subvention de 312 412\$ (2020-2022) obtenue dans le cadre des Fonds d'innovation pour la promotion de la santé mentale pour l'évaluation de l'implantation et des effets du programme.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION AU PROGRAMME HORS-PISTE	8
PRINCIPES FONDATEURS DU PROGRAMME HORS-PISTE	9
Quelle est la pertinence du programme HORS-PISTE?	9
En quoi le programme HORS-PISTE s'inscrit-il en cohérence avec les orientations ministérielles?	10
Quelle a été la démarche utilisée pour développer le programme HORS-PISTE?	11
Pourquoi HORS-PISTE comme titre de programme?	11
Quels sont les fondements du programme HORS-PISTE?	12
Quelles sont les approches au cœur du programme?	15
Pourquoi est-ce aussi important de développer les compétences psychosociales des élèves?	15
Quelle est l'approche éducative privilégiée dans les ateliers?	16
Pourquoi déployer ce programme en milieu scolaire?	16
PROGRAMME HORS-PISTE – EXPLORATION 1er cycle du secondaire	17
Quels sont les objectifs du programme HORS-PISTE?	17
Quel est le soutien proposé aux personnes animatrices du programme?	17
Quel est le contenu du programme ?	18
Quelle est la structure de chaque atelier ?	19
Quel est le rôle des personnes enseignantes dans le déploiement du programme?	20
Quel est le rôle des parents dans le déploiement du programme?	20
1^{re} secondaire	21
Atelier 1 - Je compose avec le stress	22
Atelier 2 - Je fais face à mon anxiété	31
Atelier 3 - J'apprends à apprivoiser mes émotions et à demander de l'aide	48
Atelier 4 - Je compose avec la comparaison en observant qui je suis	57
Atelier 5 - Je fais face aux pressions sociales grâce à ma capacité à m'affirmer	66
2^e secondaire	76
Atelier 1 - Je préviens les conflits en communiquant clairement	77
Atelier 2 - Je développe mon estime de moi en découvrant qui je suis	86
Atelier 3 - Je participe à un milieu plus tolérant grâce à la bienveillance	95
Atelier 4 - Je crée des relations positives grâce à mes comportements prosociaux	103
Atelier 5 - J'utilise les médias sociaux de manière optimale grâce à mon esprit critique	111
Références bibliographiques	120

INTRODUCTION AU PROGRAMME HORS-PISTE

La santé mentale de l'ensemble de la population constitue un enjeu très préoccupant dans le monde et au Québec et nous invite tous à faire de la promotion de la santé mentale un objectif à poursuivre pour le bien-être et le développement des personnes, des communautés et des nations (Mantoura et al., 2017). Les troubles anxieux sont parmi les troubles mentaux les plus fréquents chez les jeunes (Costello et al., 2011). Au cours des dernières années, plusieurs innovations ont été implantées dans certaines régions du Québec pour prévenir ces troubles, mais elles ne sont pas utilisées ou implantées de manière systématique (Piché et al., 2017).



Le programme HORS-PISTE souhaite faire une différence sur ce plan. Il se veut novateur en matière de promotion de la santé mentale et de la prévention de l'anxiété en milieu scolaire, du préscolaire au post-secondaire. Par le développement des compétences psychosociales et la promotion du bien-être psychologique, ce programme permet de développer un continuum cohérent d'interventions visant la prévention des troubles anxieux, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte.

Cette introduction au programme s'adresse à vous qui avez accepté d'animer le programme HORS-PISTE Exploration (volet universel). MERCI chaleureusement à vous d'unir vos forces aux nôtres dans cette mission, soit celle de contribuer à la santé mentale des élèves. Ce document vise d'abord à vous permettre de comprendre les principes fondateurs du programme HORS-PISTE en abordant:



- A. La pertinence du programme
- B. La cohérence du programme avec les orientations ministérielles
- C. La démarche utilisée pour développer le programme
- D. Le titre du programme
- E. Les fondements du programme
- F. Les approches au cœur du programme
- G. L'importance de développer les compétences psychosociales des élèves
- H. L'approche éducative utilisée
- I. L'importance de déployer ce programme en milieu scolaire

Il vise également à vous outiller par rapport au volet Exploration du programme HORS-PISTE en vous présentant:

- J. Les objectifs du programme HORS-PISTE – Exploration 1^{er} cycle du secondaire
- K. Le soutien proposé aux personnes animatrices du programme
- L. L'approche éducative privilégiée dans les ateliers
- M. Le contenu du programme
- N. La structure des ateliers
- O. Le rôle des personnes enseignantes dans le programme
- P. Le rôle des parents dans le programme

Afin de respecter les normes de rédaction de l'Université de Sherbrooke, l'écriture épiciène (qui met en évidence de façon équitable la présence des femmes et des hommes) est favorisée dans l'élaboration du matériel HORS-PISTE. Par contre, afin d'alléger le texte ou de conserver la signification particulière de certains mots, la parenthèse est utilisée dans certaines exceptions: fiches synthèses remises aux élèves, aux parents ou aux membres du personnel scolaire, *verbatim* à utiliser par les personnes animatrices, diaporama de type *PowerPoint*.

PRINCIPES FONDATEURS DU PROGRAMME HORS-PISTE

A. Quelle est la pertinence du programme HORS-PISTE?

Les troubles anxieux sont parmi les troubles mentaux les plus fréquents à l'adolescence (Costello et al., 2011). Ils surviennent tôt dans le développement à l'enfance ou à l'adolescence et occasionnent plusieurs difficultés de fonctionnement qui peuvent s'aggraver au cours de la vie (Piché et al., 2017).

La prévalence des troubles anxieux à l'adolescence est hautement préoccupante. Atteignant plus de 10 % des jeunes, les troubles anxieux se retrouvent parmi les psychopathologies les plus fréquentes de l'enfance et de l'adolescence (Dumas, 2013). Ils font partie des troubles qui apparaissent, dans certains cas, tôt durant l'enfance, mais le plus souvent entre le milieu de l'enfance et le milieu de l'adolescence (Dumas, 2013). Dans sa dernière enquête, l'Institut de la statistique du Québec (2016-2017) mentionnait que 17 % des élèves du secondaire rapportent qu'un médecin ou un spécialiste de la santé leur a confirmé un trouble anxieux. Enfin, la prévalence de l'anxiété s'accroît avec l'âge: on estime qu'environ 21 % des adultes présenteront un trouble anxieux au cours de leur vie (Dumas, 2013).



Les conséquences des troubles anxieux à l'adolescence sont importantes et significatives. En effet, l'anxiété affecte le jugement de l'enfant (Tardif, 2008), sa mémoire de travail (Cassady, 2010) et peut entraîner des difficultés d'apprentissage (APA, 2013) qui peuvent ultimement mener au décrochage (Lapointe et Freiberg, 2007).

L'anxiété peut également entraîner une faible estime de soi, des difficultés au niveau des relations sociales (Charrette, 2012), des symptômes dépressifs et des idées suicidaires (APA, 2013; Dubé, 2009), des troubles alimentaires (Trudeau, 2006) et la dépression (Marcotte, 2013). De plus, les troubles anxieux précèdent, parfois de plusieurs années, l'apparition d'un trouble panique, d'un trouble dépressif, de l'abus d'alcool, de drogues ou de tabac, d'un risque plus élevé d'envisager un suicide et de se suicider (Dumas, 2013).

La situation devient alarmante puisqu'il en ressort que la plupart des jeunes anxieux souffrent en silence, s'isolent et deviennent invisibles socialement (Lambert-Samson, 2016). La situation est telle que 70 % des enfants et adolescents présentant un trouble anxieux n'ont jamais reçu de soins professionnels (Bosquet et Egeland, 2006).

B. En quoi le programme HORS-PISTE s'inscrit-il en cohérence avec les orientations ministérielles?

Le programme HORS-PISTE s'inscrit en droite ligne avec les orientations du MSSS:

- le **Plan d'action en santé mentale 2015-2020**, puisque le programme HORS-PISTE permet de renforcer le continuum de services à l'intention des jeunes (mesure 4), d'améliorer les mécanismes d'accès et des trajectoires de services afin de répondre aux besoins des jeunes (mesure 5), de déployer des actions de promotion et de prévention en contexte scolaire (mesure 9) et de détecter les jeunes vulnérables en leur proposant une intervention précoce (mesure 14);
- le **nouveau référent ÉKIP**: interagir pour la santé, le bien-être et la réussite éducative des jeunes, puisque le programme HORS-PISTE permet de développer les compétences psychosociales ciblées par ce référent comme étant névralgiques dans la promotion de la santé mentale;
- la **Politique gouvernementale de prévention en santé**, puisque le programme HORS-PISTE favorise le développement des capacités des personnes dès leur plus jeune âge (orientation 1) et favorise le renforcement des actions de prévention dans le système de santé et de services sociaux (orientation 4).

Le programme HORS-PISTE s'inscrit en cohérence avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur puisque le programme contribue à développer les axes de développement (conscience de soi et de ses besoins fondamentaux, conscience des conséquences de ses choix personnels, mode de vie actif et comportement sécuritaire) et certaines compétences transversales (structurer son identité, actualiser son potentiel, coopérer, mettre en œuvre sa pensée créatrice, communiquer de façon appropriée, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, exploiter l'information, exploiter les technologies de l'information et de la communication [TIC]).

C. Quelle a été la démarche utilisée pour développer le programme HORS-PISTE?

Le programme a été élaboré par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, destiné aux enfants, adolescents et adolescentes et aux jeunes adultes de l'Université de Sherbrooke. Sa mission est de favoriser la collaboration interdisciplinaire et intersectorielle et de mettre en commun les expertises de la communauté pour répondre aux besoins des enfants, des adolescents et adolescentes et des jeunes adultes présentant ou à risque de présenter des problématiques de santé mentale. La démarche utilisée pour élaborer chacun de ses projets, dont le programme HORS-PISTE, se retrouve à la Figure 4.

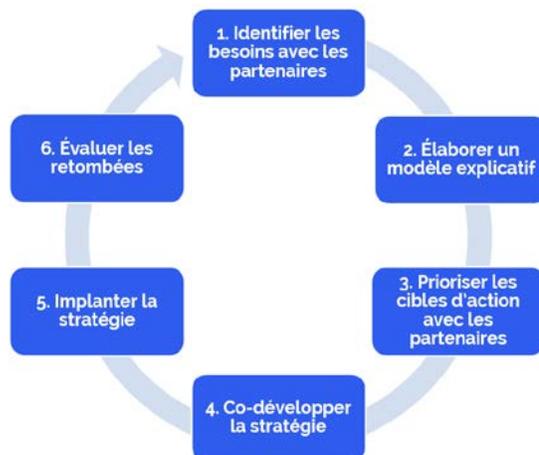


Figure 4. Démarche utilisée pour développer le programme HORS-PISTE

Cette démarche permet d'élaborer des projets arrimés aux besoins et qui s'appuient sur les savoirs scientifiques et les savoirs expérientiels des acteurs qui participent à la coconstruction et à l'adaptation des projets à leur contexte. Elle permet également d'évaluer l'implantation et les effets des projets de façon à l'ajuster de manière continue.

En plus de s'inspirer des bonnes pratiques, le programme HORS-PISTE a ainsi été coconstruit par de nombreuses personnes impliquées dans divers comités (voir la section sur la reconnaissance des personnes impliquées). Ces comités sont composés de parents, de directions d'école, de représentantes et de représentants d'organismes communautaires, de professionnelles et de professionnels et de gestionnaires du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS), d'intervenantes et d'intervenants scolaires, d'enseignantes et d'enseignants, d'élèves, de chercheuses et de chercheurs, d'étudiantes et d'étudiants universitaires, etc. Le programme HORS-PISTE invite particulièrement les personnes actrices du réseau de l'éducation et du RSSS à unir leurs forces pour contrer les troubles anxieux des jeunes.

D. Pourquoi HORS-PISTE comme titre de programme?



« Délaisse les grandes routes, prends les sentiers » disait Pythagore! HORS-PISTE représente ce sentier inhabituel que l'on souhaite que les élèves prennent. Ce sentier que peu de personnes osent prendre, et ce, autant en ski qu'en randonnée. Prendre un sentier HORS-PISTE implique de prendre des risques, d'essayer de nouvelles solutions et d'adopter de nouvelles façons de penser. Malgré ces risques, ce sentier constitue des occasions de faire de nouvelles découvertes, de se dépasser et d'apprendre sur ses forces et ses limites.

Ainsi, le programme HORS-PISTE se veut être à cette image. Les ateliers invitent les élèves à prendre des risques et à faire face à leurs défis. Les ateliers leur proposent d'essayer de prendre des chemins jusqu'à maintenant inexplorés, d'essayer de nouvelles solutions pour composer avec leurs enjeux et problèmes, de reconnaître leurs forces et leurs limites, etc. Grâce à votre précieuse contribution dans l'animation, les ateliers les accompagnent dans de nouvelles façons d'aborder la vie avec confiance, bienveillance et persévérance.

E. Quels sont les fondements du programme HORS-PISTE?

Une carte conceptuelle a été élaborée, selon une approche écologique, en se basant sur une recension des écrits (Fournier et Pauzé, 2016) portant sur les facteurs de risque et de protection associés aux troubles anxieux à l'adolescence (Pauzé, 2017). Le programme HORS-PISTE a d'ailleurs été développé en se référant à cette carte conceptuelle, de manière à agir sur les facteurs déterminants. Bien que cette carte ait été conçue à partir de la littérature sur l'adolescence, elle demeure pertinente afin de comprendre les facteurs sur lesquels agir en prévention dès le préscolaire. Cette carte conceptuelle, développée en plusieurs figures, permet d'illustrer (voir Figure 1 qui présente une partie de la carte): 1) les principales catégories de facteurs de risque associés; 2) les facteurs de risque biologiques, tempéramentaux, psychologiques et cognitifs associés à l'anxiété; 3) les facteurs de risque sociaux associés et 4) les facteurs de risque familiaux associés.

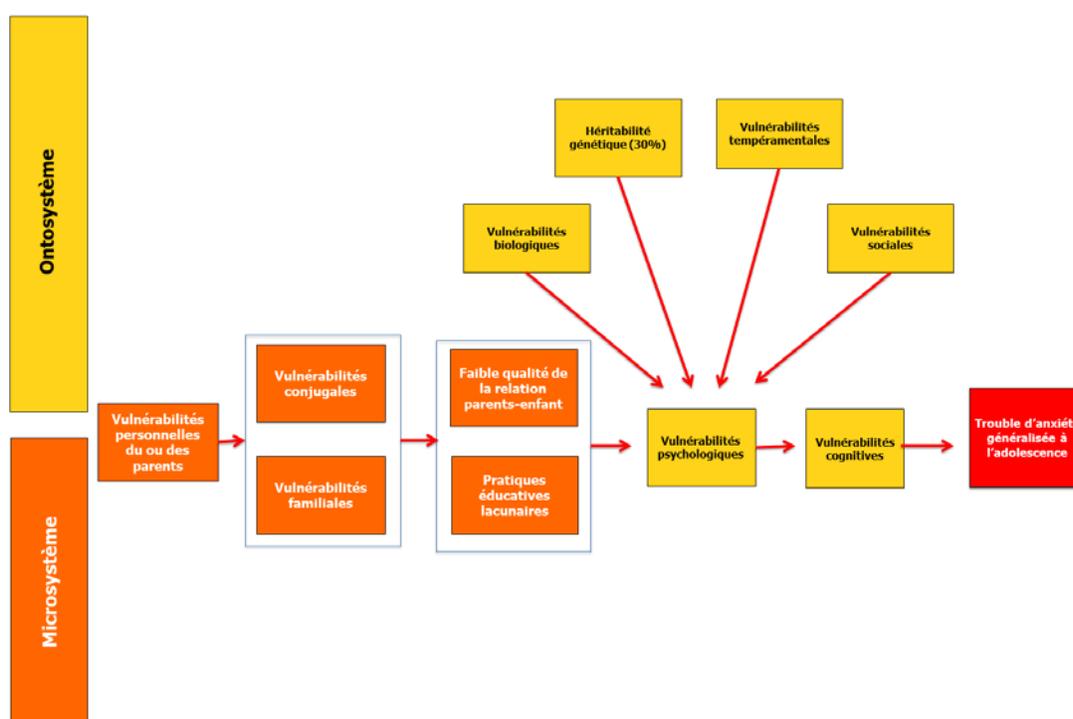


Figure 1. Principales catégories de facteurs de risque associés aux troubles anxieux à l'adolescence

Cette recension des écrits a également permis de mieux comprendre la mécanique des

troubles anxieux à l'adolescence (voir Figure 2). Les facteurs qui s'y retrouvent sont autant de cibles pouvant faire l'objet de programmes de prévention, d'intervention précoce et d'intervention spécialisée.

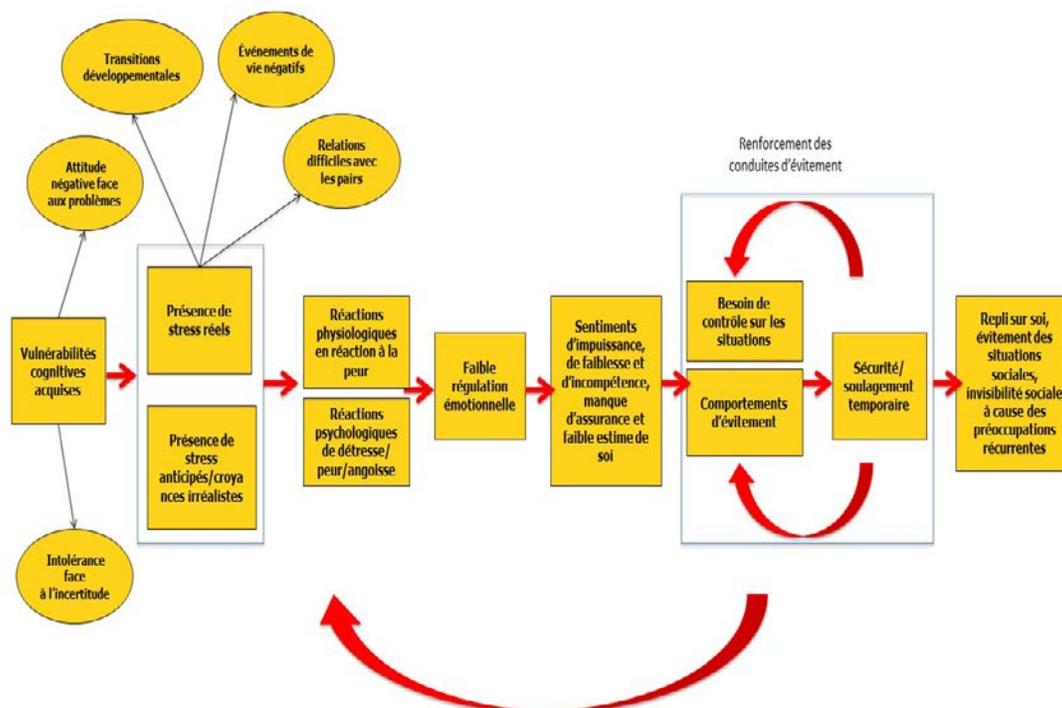


Figure 2. Mécaniques du trouble anxieux à l'adolescence

Un profil de jeune se dégage de nos recensions: un tempérament inhibé, une faible capacité de régulation émotionnelle, un attachement insécurisant, une faible estime de soi, de faibles compétences sociales, une attitude négative par rapport aux problèmes, une intolérance vis-à-vis de l'incertitude, des pratiques parentales surprotectrices et une exposition à des stimuli anxigènes. Parmi les principaux facteurs précipitants de ces troubles, notons le fait de vivre des événements négatifs, d'être confronté à des stress environnementaux, de vivre des difficultés quotidiennes et relationnelles, de consommer des drogues, etc.

Une recension rigoureuse des programmes probants en prévention du stress et de l'anxiété à l'adolescence a également été réalisée par le Centre RBC (Houle, 2017). En complément à cette recension, une vigie des programmes s'adressant à des élèves du primaire a également été réalisée. Cette recension a permis de porter un regard critique sur les programmes actuellement disponibles pour la prévention des troubles anxieux chez les élèves du secondaire et du primaire en milieu scolaire et a mené à différents constats:

- les programmes utilisant l'approche cognitivo-comportementale sont généralement ceux qui couvrent le plus grand nombre de facteurs de risque et de protection et dont l'efficacité est la mieux démontrée;
- peu de programmes sont multimodaux et proposent des activités touchant à la fois l'élève, sa famille et son école;

- la majorité des programmes est offerte en groupe, sur les heures de classe et presque tous les programmes recensés utilisent des techniques de respiration et de relaxation.

Cette recension des écrits a également permis d'identifier les principales cibles des programmes de prévention, en fonction des facteurs de risque (voir Figure 3). Cette recension a été complétée par une recension des programmes de développement des compétences psychosociales. Ces diverses recensions ont été utilisées pour élaborer le programme.

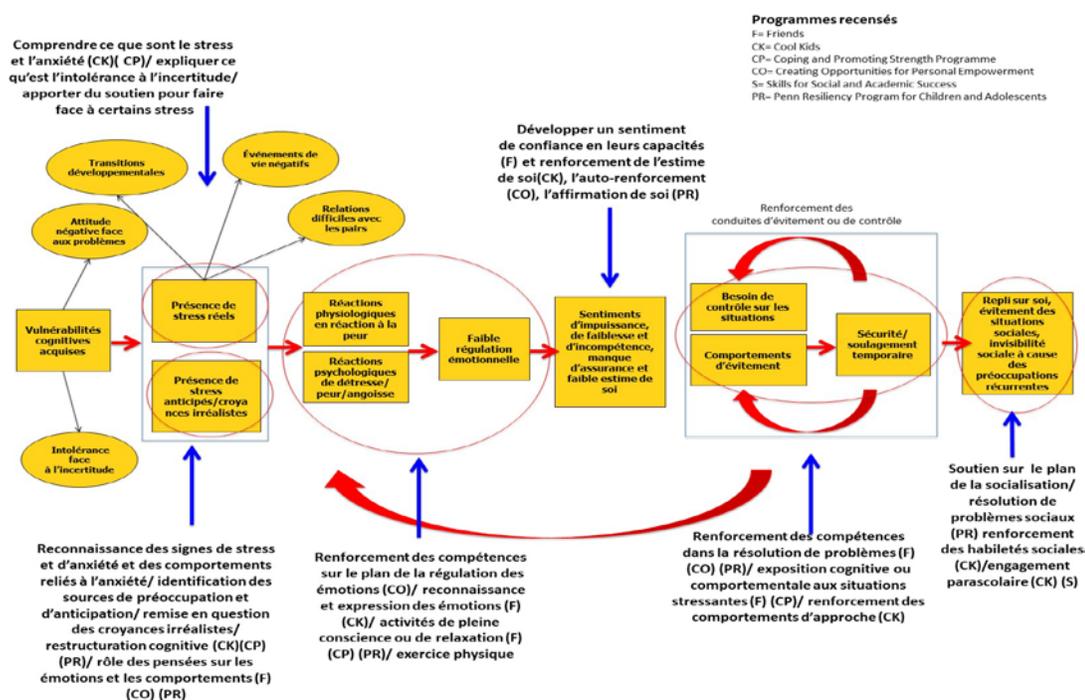


Figure 3. Principales cibles des programmes de prévention recensés

Un portrait populationnel a aussi été réalisé par le Centre RBC afin de mieux arrimer le programme HORS- PISTE à la réalité des élèves du secondaire du Québec. Au total, 8 690 élèves, de la 1^{re} à la 5^e secondaire et provenant de 14 écoles secondaires du Québec, ont participé à cette vaste collecte de données, en deux moments distincts, notamment à l'hiver 2018 ainsi qu'à l'automne 2018. Cette collecte de données a servi à dresser un portrait des élèves du secondaire sur le plan de leurs caractéristiques personnelles, familiales, sociales et scolaires. Elle a également permis de dégager les principaux faits saillants. Ainsi, jusqu'à 1) 45 % des élèves rapportent vivre des difficultés liées à l'hyperactivité, à l'inattention ou aux émotions; 2) 29 % des élèves prétendent avoir peur du jugement des autres; 3) 26 % des élèves soutiennent avoir une faible estime d'eux-mêmes; 4) 23 % des élèves rapportent avoir des symptômes liés à la phobie sociale; 5) 22 % des élèves prétendent avoir des symptômes liés à l'anxiété généralisée et 5) 38 % des élèves soutiennent que l'anxiété a un impact sur leurs activités scolaires, sociales ou sur leurs activités quotidiennes et familiales.

F. Quelles sont les approches au cœur du programme?

Le programme HORS-PISTE met en avant l'approche cognitivo-comportementale au sein de ses ateliers. L'efficacité de cette approche a été démontrée en contexte de prévention et d'intervention précoce concernant les problématiques d'anxiété (Turgeon et Gosselin, 2015; Werner-Seidler et al., 2017). De façon plus précise, le programme s'inspire tout particulièrement de la 3^e vague de l'approche cognitivo-comportementale en intégrant, entre autres, plusieurs activités de pleine conscience et en misant sur la prise de conscience de l'élève du lien entre ses pensées, ses émotions et ses comportements. Cette approche se fonde sur l'interaction entre ces trois éléments. Les techniques utilisées dans le cadre de cette approche permettent de réaliser que les croyances fondamentales des élèves et leurs différents processus cognitifs sont à la base de pensées automatiques qui influencent à leur tour leurs émotions et actions (Beck, 2011). Concrètement, dans le cadre du programme HORS-PISTE, les ateliers invitent les élèves à:

- réaliser que leurs pensées ne sont pas nécessairement un reflet fidèle de la réalité. Les élèves sont invités à développer l'habitude d'observer leurs pensées, de ne pas immédiatement sauter aux conclusions et à mettre en doute leurs croyances;
- dédramatiser et à valoriser l'exploration de leurs pensées automatiques et de leurs croyances, en particulier lorsqu'elles sont erronées.

La pleine conscience est au cœur de plusieurs ateliers. La pleine conscience est cette conscience que l'individu développe en prêtant attention à son vécu, à chaque instant, sans jugement (Kabat-Zinn, 2014). Plus précisément, vivre en pleine conscience, c'est être là, présent dans les différents moments de sa vie. Les retombées d'une pratique de pleine conscience sont multiples: amélioration de la communication, développement des sens, meilleure gestion du stress et des émotions, climat d'apprentissage plus favorable, entretien de liens de qualité (Keng, Smoski et Robins, 2011).



G. Pourquoi est-ce aussi important de développer les compétences psychosociales des élèves?

Les compétences psychosociales au cœur du programme HORS-PISTE s'inspirent de celles proposées par Guerra et Bradshaw (2008), Mangrulkar et al. (2001), l'Organisation mondiale de la Santé (1997) et celles proposées par le nouveau référent ÉKIP: interagir pour la santé, le bien-être et la réussite éducative des jeunes du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) qui reprend le flambeau de l'Approche École en santé. « La compétence psychosociale est la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. » (OMS, 1997, p. 7). Favoriser le développement de ces compétences chez les élèves permet d'actualiser le droit de chaque enfant à la santé et à l'éducation afin qu'il puisse s'épanouir pleinement et participer à la vie sociale (OMS, 2003).



Les compétences psychosociales sont reconnues comme étant des déterminants de la santé et du bien-être (Luis et Lamboy, 2015). Développer ces compétences chez les élèves favorise leur développement global (ex.: augmentation du bien-être, diminution de la consommation de substances, diminution des comportements violents, etc.) (INPES, 2015).

En juin 2020, dans son Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, le Conseil supérieur de l'éducation rappelait l'importance de développer ces compétences afin de favoriser l'adaptation sociale et la réussite scolaire ultérieure des élèves.

H. Quelle est l'approche éducative privilégiée dans les ateliers?

Pour le développement des compétences psychosociales, HORS-PISTE propose des ateliers participatifs. Le but principal des ateliers est d'entrer en résonance avec le vécu des élèves, de mobiliser leur expérience de vie, leurs forces, leurs connaissances et leurs intérêts autour du thème choisi et de la compétence ciblée. Les ateliers visent à activer le savoir que les élèves maîtrisent déjà et le compléter au besoin, à susciter les interactions, la participation active, la réflexion et la mise en action.

Pour que cette approche ascendante et humaniste soit mise en place, vous serez invité à adopter le rôle d'un guide empathique dans votre animation en mettant à l'avant votre empathie, votre écoute active, votre sensibilité aux vécus des élèves, votre bienveillance et votre compassion, qui vous permettront d'encourager d'autres élèves à partager leur vécu (IREPS, 2018; Organisation mondiale de la santé, 2003).

Finalement, vous aurez aussi le mandat de vous assurer que les élèves comprennent vos intentions éducatives et l'importance de chacune des activités proposées dans le cadre du programme, dans un langage simple et accessible.

I. Pourquoi déployer ce programme en milieu scolaire?

Le milieu scolaire est l'un des milieux de vie les plus déterminants pour développer ses compétences psychosociales. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, « Pour l'enfant du préscolaire et du primaire, l'école est certes un lieu d'apprentissage, un endroit pour s'instruire; mais l'école et sa « périphérie » constituent aussi un véritable milieu de vie où il grandit, construit son identité, développe ses valeurs et apprend à vivre en société » (2020, p.30).

De plus, il constitue un écosystème propice au développement de l'identité sociale et des relations d'amitié. Il est démontré que le nombre d'amies et d'amis, ainsi que leur provenance sont tous deux directement influencés par le cadre scolaire au sein duquel les élèves évoluent (Bernier et al., 1998). Le milieu scolaire offre des possibilités de socialisation, puisque son caractère obligatoire impose aux élèves la fréquentation quotidienne des autres (Bernier et al., 1998). 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 du bien-être en milieu scolaire.

PROGRAMME HORS-PISTE – EXPLORATION 1er cycle du secondaire

Comme vous le savez, l'adolescence comporte de nombreux défis développementaux. Ainsi, de multiples transformations se manifestent sur les plans biologique, psychologique, familial et social. Il s'agit d'une étape de vie caractérisée par un cumul de transformations pouvant générer des inquiétudes, du stress et de l'anxiété, tant pour les adolescentes et les adolescents que pour leurs parents. Pour toutes ces raisons, l'adolescence s'avère une période propice et cruciale pour apprendre à faire face à l'incertitude, d'autant plus qu'elle correspond au moment où commencent à se développer des troubles anxieux (Claes, 2005).

J. Quels sont les objectifs du programme HORS-PISTE?

L'objectif général du programme est d'atténuer les facteurs de risque liés à l'anxiété et à renforcer les facteurs de protection par la promotion de la santé mentale et le développement de compétences psychosociales. Le programme HORS-PISTE vise plus spécifiquement, à court terme, à développer et à promouvoir les compétences psychosociales suivantes qui constituent des déterminants de la santé et du bien-être.

1. S'adapter et gérer son stress
2. Se connaître et s'estimer
3. Réguler ses émotions
4. S'affirmer
5. Communiquer
6. Résoudre des problèmes
7. Faire preuve d'empathie
8. Adopter des comportements prosociaux
9. Faire preuve d'esprit critique



En favorisant le développement et la promotion de ces compétences, le programme HORS-PISTE vise, à moyen terme, à susciter des effets, dont celui de prévenir l'incidence:

- des symptômes liés aux troubles anxieux (peur du jugement d'autrui, perfectionnisme, pensées et sentiments négatifs, intolérance à l'incertitude);
- d'autres problématiques liées à l'anxiété (cyberdépendance, difficultés liées aux symptômes émotionnels, difficultés liées aux problèmes de conduites, difficultés liées à l'hyperactivité et à l'inattention, troubles de l'humeur, difficultés liées aux problèmes avec les pairs, impact de l'anxiété sur les activités scolaires, sociales, quotidiennes ou familiales).

K. Quel est le soutien proposé aux personnes animatrices du programme?

Afin de favoriser l'accessibilité à tout le matériel nécessaire pour le déploiement du programme, un site Web HORS-PISTE est mis à votre disposition (<https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/hors-piste/>). Vous y trouverez, entre autres, les ateliers à animer en

classe, les présentations *PowerPoint* créées pour chaque atelier, en guise de support visuel pour l'animation en classe, les fiches à imprimer, les courriels à envoyer aux parents et aux enseignants, les fiches résumées pour chacun des ateliers, les fiches d'information sur le stress et l'anxiété pour les parents et le personnel enseignant, etc.

Vous bénéficierez aussi d'une formation de base d'une demi-journée, en présence, avant le début de vos animations. Cette formation vise à vous présenter en détail le programme HORS- PISTE et vise également à vous préparer à l'animation en vous présentant la posture et le ton à adopter en cours d'animation. Cette formation vous permettra de plus d'être initiés à la pleine conscience. De plus, différents webinaires vous seront proposés en cours de route, en fonction de vos besoins. Par ailleurs, tout au long du déploiement du programme HORS-PISTE, l'équipe de soutien à l'implantation du CISSS de la Montérégie-Centre sera disponible pour des échanges personnalisés, toujours en fonction de vos besoins.

L. Quel est le contenu du programme ?

Le programme HORS-PISTE – Exploration 1^{er} cycle du secondaire est composé d'un total de dix ateliers, soit cinq en 1^{re} secondaire et cinq en 2^e secondaire. Tous les ateliers sont prévus pour être animés au cours d'une période de classe d'une durée de 40 à 60 minutes (en fonction du temps dont dispose chacune des écoles).

Chacun des ateliers aborde un thème central, qui réfère habituellement à un défi ou un enjeu rencontré à l'adolescence, qui est mis en lien avec une ou des compétence(s) spécifique(s) à développer. Les thèmes des ateliers proposés en 1^{re} et en 2^e secondaire sont les suivants:



1^{re} secondaire

- Je compose avec le stress
- Je fais face à mon anxiété
- J'apprends à apprivoiser mes émotions et à demander de l'aide
- Je compose avec la comparaison en observant qui je suis
- Je fais face aux pressions sociales grâce à ma capacité à m'affirmer

2^e secondaire

- Je préviens les conflits en communiquant clairement
- Je développe mon estime de moi en découvrant qui je suis
- Je participe à un milieu plus tolérant grâce à la bienveillance
- Je crée des relations positives grâce à mes comportements prosociaux
- J'utilise les technologies de manière optimale grâce à mon esprit critique



M. Quelle est la structure de chaque atelier ?

Tous les ateliers du programme HORS-PISTE – Exploration 1^{er} cycle du secondaire sont structurés de la même façon et inclut:

- un tableau rappelant les compétences ciblées (ÉKIP, OMS), les compétences transversales (PFÉQ), ainsi que les objectifs généraux de l'atelier;
- une section précisant la durée totale de l'atelier ainsi qu'une section portant sur le matériel et la préparation.

La section suivante marque le commencement de l'atelier par la présentation de la première activité. Pour chacune des activités qui composent l'atelier, le nombre de minutes requis pour l'animation est estimé. Vous pouvez allonger ou raccourcir ce temps selon l'évolution de l'animation ou selon vos contraintes de temps.

Généralement, la première activité de l'atelier est un réchauffement, un peu comme une activité brise-glace. Souvent, le sujet est abordé de façon ludique afin de défaire les tabous propres au thème et pour susciter une attitude participative chez les élèves.

La deuxième activité vise généralement à établir des liens entre la première activité et des connaissances plus théoriques. Ce sont les connaissances que l'élève doit s'approprier. La théorie est par endroit accompagnée de bulles dans la marge appelée « Pour aller plus loin ». Ce sont des compléments d'information pour vous permettre de vous approprier davantage ces connaissances théoriques ou pour aller plus loin avec certains groupes d'élèves lorsque vous le jugez opportun.

Vous retrouvez ensuite l'activité centrale qui constitue le cœur de l'atelier. Cette activité se veut souvent très participative et permet aux élèves de mettre en pratique la théorie apprise. C'est le moment où vous amenez les élèves à faire des liens entre la théorie, les compétences ciblées et leur vie. Il s'agit d'une étape charnière. Faire le lien avec leur propre expérience de vie permet aux élèves d'ancrer la théorie et de s'approprier la compétence ciblée. Les activités de cette section sont variées: jeux de rôles, mises en situation, discussions de groupe et débats, visionnements de vidéos, etc.

Vous retrouvez ensuite une activité d'appropriation; le moment où vous demandez aux élèves d'identifier des stratégies pour faire face au thème abordé. Une liste de stratégies vous est généralement proposée pour compléter les stratégies des élèves.

Finalement, l'atelier prend fin avec le « Défi HORS-PISTE ». C'est le moment où vous proposez aux élèves de penser à une situation vécue en lien avec le thème de l'atelier ainsi que des stratégies à utiliser pour y faire face.



La pleine conscience, comme mentionné précédemment, est introduite de manière transversale à tous les ateliers, sans nécessairement faire l'objet d'une activité formelle. Suivant l'évolution de chaque atelier, les principes de la pleine conscience sont parfois utilisés pour amener les élèves à prendre un recul, à respirer et à observer leur vécu vis-à-vis de l'activité en cours (surtout en 1^{re} secondaire), et parfois pour vivre une expérience plus concrète de méditation (davantage en 2^e secondaire).

O. Quel est le rôle des personnes enseignantes dans le déploiement du programme?

Les personnes enseignantes ont un rôle de premier plan dans le développement des compétences scolaires certes, mais également des compétences psychosociales des élèves. La qualité de leur relation avec les élèves ainsi que leurs pratiques pédagogiques, évaluatives et de gestion de classe ont un impact important sur le bien-être de ces derniers (Conseil supérieur de l'éducation, 2020).

Les personnes enseignantes peuvent jouer deux rôles primordiaux dans le déploiement du programme. Certaines s'impliqueront activement dans l'animation des ateliers en classe. La relation déjà établie entre la personne enseignante et les élèves de son groupe favorise la participation active des élèves lors des ateliers. De plus, le fait d'animer les ateliers permet à la personne enseignante de développer ses connaissances en lien avec les contenus abordés, de découvrir de nouvelles stratégies pour accompagner les élèves et de favoriser le réinvestissement des apprentissages en réutilisant les contenus et stratégies abordés dans diverses activités du quotidien. Les autres personnes enseignantes peuvent également participer au réinvestissement des apprentissages et à la généralisation des acquis en prenant connaissance du contenu des ateliers (p.ex. en consultant les fiches synthèses) et en mettant de l'avant les apprentissages dans l'accompagnement de leurs élèves.

P. Quel est le rôle des parents dans le déploiement du programme?

Dans leur Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur de juin 2020, le Conseil supérieur de l'éducation souligne l'importance d'agir de concert avec les parents pour favoriser le développement des compétences psychosociales, dont la gestion du stress et de l'anxiété. Il rappelle que « les parents sont les adultes qui comptent le plus dans la vie de l'enfant et les premiers responsables de son développement » (p.33) et que la collaboration entre les parents et l'équipe-école doit être de première importance.

Au tout début et à la toute fin du programme, un courriel informatif sera acheminé aux parents des élèves participant au programme, afin qu'ils puissent prendre connaissance des objectifs du programme et des différents ateliers (thèmes abordés et compétences à développer). Les parents auront aussi accès à certaines sections du site Web s'ils souhaitent en savoir davantage sur ce à quoi sont exposés leurs enfants et pouvoir réinvestir les apprentissages.



1^{re} secondaire

HORS PISTE

ATELIER 1

**TROP C'EST COMME PAS ASSEZ! QUAND
LE STRESS ME JOUE DES TOURS**
Je compose avec le stress

LA PEUR D'AVOIR PEUR... QUAND L'ANXIÉTÉ PREND LE DESSUS!
Je fais face à mon anxiété

VOYAGE AU CENTRE DE TON UNIVERS...
J'apprends à apprivoiser mes émotions et à demander de l'aide

SOIS TOI-MÊME, DE TOUTE FAÇON TOUS LES AUTRES SONT DÉJÀ PRIS!
Je compose avec la comparaison en observant qui je suis

NE PRESSE PAS! JE NE SUIS PAS UN CITRON...
Je fais face aux pressions sociales grâce à ma capacité à m'affirmer



1. TROP, C'EST COMME PAS ASSEZ! QUAND LE STRESS ME JOUE DES TOURS...

Je compose avec le stress

Compétence(s) ciblée(s) (ÉKIP, OMS)	S'ADAPTER ET GÉRER SON STRESS
Compétences transversales (PFÉQ)	ACTUALISER SON POTENTIEL
Objectifs généraux de l'atelier	À LA FIN DE L'ATELIER, L'ÉLÈVE SERA EN MESURE <ul style="list-style-type: none">• d'identifier les signaux qui indiquent qu'il vit une situation de stress• de comprendre l'influence du stress sur lui• de connaître de nouvelles stratégies de gestion de stress

Durée totale

Version de **60 MINUTES**, suivre toutes les étapes

Version de **40 MINUTES**, NE PAS animer les activités marquées par l'icône



Matériel et préparation

Imprimer la fiche *Stressant ou pas?* (1 x élève)

Découper de petits bouts de papier (1 x élève) et les placer dans un contenant

A. Ressentir... (10 minutes)

1. Vous annoncez que l'atelier commencera par un exercice pour se dégêner : une improvisation.
 - Vous montrez un contenant en disant qu'il renferme de petits papiers sur lesquels le nom de chaque élève est inscrit.
 - Vous informez les élèves que vous pigerez cinq noms au hasard.
 - Les personnes choisies devront faire une improvisation de deux minutes devant la classe sur les défis reliés à la transition du primaire au secondaire.
2. Avant de piger les noms, vous demandez aux élèves de fermer les yeux et de prendre le temps **d'observer en eux** (Forsyth et Eifert, 2007) :
 - les **sensations physiques** : cœur qui bat vite, mains moites, tremblements, respiration saccadée, papillons dans le ventre, joues rouges, transpiration, chaleur, etc.
 - les **émotions ressenties** : inquiétude, peur, gêne, colère, excitation, joie, hâte, plaisir, etc.
3. **Vous leur annoncez qu'ils ne feront pas d'improvisation** et demandez aux élèves de se concentrer de nouveau sur leurs sensations physiques et leurs émotions.
4. Vous invitez ensuite les élèves volontaires à partager avec le reste de la classe les sensations et émotions ressenties avant, pendant et après l'annonce de l'exercice. Vous animez une discussion à l'aide des questions suivantes :
 - Comment t'es-tu senti après l'annonce de la « fausse impro »?
 - Pourquoi ces émotions et ces sensations émergent-elles en toi? (ton sentiment de compétence, tes expériences antérieures, ta connaissance ou non de l'impro, etc.)
 - Pourquoi ces émotions et ces sensations n'ont-elles pas été les mêmes chez tout le monde dans la classe?
5. Vous demandez aux élèves :
 - Pourquoi est-il important de **reconnaître tes signes de stress**? Comment le fait de les reconnaître peut-il t'aider dans ta vie?



Vous expliquez que les réactions identifiées à l'étape précédente peuvent être des signes de stress. Vous complétez en expliquant que plus on est en mesure de reconnaître nos signes de stress, plus on peut facilement s'interroger sur ce qui nous stresse et trouver des stratégies pour gérer ce stress. Cependant, moins on est sensible à ces indices, plus il est possible qu'on accumule une grande quantité de stress (Ciarrochi, Hayes et Bailey, 2014).

B. Le stress... Ange ou démon? (15 minutes)

1. Vous présentez aux élèves la vidéo d'introduction suivante : <https://youtu.be/uELFQisJAwg> (durée : 2 minutes).

- Vous expliquez aux élèves que le stress est une réaction d'alarme **normale** à une situation concrète et réelle. Le stress crée une réaction d'activation (combattre, fuir ou figer) qui permet d'assurer la survie de l'espèce. Il nous permet de bien réagir lorsque nous sommes confrontés à un danger.

« Imagine que tu marches en forêt... Le ciel est bleu, l'air est bon, les oiseaux chantent. Tu entends un bruit de branches qui craquent pas trop loin de toi. Tu te retournes, curieux, pour constater que le bruit n'est nul autre qu'un gros ours noir. Ouf! Tu sens le stress monter en toi et tu te dis que tu dois réagir et vite... »



Vous poursuivez en expliquant aux élèves que dans cette situation précise, le stress est justifié, utile et essentiel à la survie. « Il te permet de te mettre en action pour te protéger. Si tu ne ressens aucun stress et que tu poursuis ton chemin sans te soucier de l'ours, tu te retrouveras en danger. »

- Vous expliquez aux élèves que lorsqu'il est **bien dosé** et en **quantité raisonnable**, le stress peut **augmenter nos performances**. Vous pouvez leur demander s'ils ont des exemples de moments où le stress leur a été utile (avant un examen, ce qui leur a permis de se mobiliser pour étudier, avant une compétition alors que le stress leur a donné la force de s'entraîner ou l'adrénaline pour performer, etc.).
- Vous poursuivez en leur expliquant qu'une **absence de stress** ou un stress trop faible peut nous amener à ne pas réagir suffisamment, à diminuer notre niveau d'énergie ou à ne pas percevoir la présence du danger dans une situation donnée.
- À l'inverse, lorsqu'on est confronté à un **cumul de stress** (p. ex. un déménagement jumelé à un divorce des parents en pleine période d'examens), à un stress **prolongé** (p. ex. des conflits familiaux qui perdurent dans le temps) ou à un **stress trop intense** (p. ex. une situation d'abus ou d'intimidation), il peut nuire à nos performances. Vous leur demandez s'ils ont des exemples de situations où ils ont été confrontés à un cumul de stress ou à un stress prolongé ou trop intense.
- Vous leur présentez la courbe inversée du stress (Palazollo et Arnaud, 2013) qui illustre bien qu'il existe un niveau optimal de stress et qu'il est nécessaire s'il est bien dosé.



C. Pause active (5 minutes)

1. Vous expliquez qu'après avoir fait travailler les neurones de la sorte, on prend une pause pour bouger et respirer. Les élèves peuvent faire les exercices debout ou assis. On effectue les mouvements au rythme des inspirations et des expirations et chaque mouvement est répété pendant environ une ou deux minutes.



Bouger et s'étirer en étant conscient de notre respiration peut nous aider à nous détendre, à nous calmer, à mieux gérer notre stress. À utiliser dès qu'on en sent le besoin. Discrètement, on peut le faire n'importe où, même pendant un examen.

- Mouvements circulaires du tronc : assis ou debout. Dos bien droit. Inspire en sortant la poitrine expire en arrondissant le dos.
- Haussements d'épaules : assis. Dos bien droit et bras le long du corps. Inspire en montant lentement les épaules vers les oreilles, expire en laissant retomber les épaules dans un rapide mouvement de relâchement.
- Mouvements de la tête : assis. Penche la tête vers l'épaule comme si tu voulais toucher le plafond avec l'oreille. Fais-le trois fois de chaque côté. Fais ensuite des demi-cercles vers l'avant avec la tête, d'une épaule à l'autre.

D. Notre cerveau nous joue des tours (10 minutes)

1. Vous expliquez aux élèves qu'il arrive parfois que notre cerveau nous joue des tours. Il lui arrive, dans la vie de tous les jours, de réagir à certaines situations comme s'il était devant un ours alors qu'en réalité il est devant une petite fourmi... Et cela nous fait dépenser beaucoup d'énergie pour rien!
2. Vous distribuez aux élèves la fiche à imprimer *Stressant ou pas?* et vous leur présentez les situations suivantes en leur posant cette question :

« Pour toi, cette situation représente-t-elle une fourmi (c'est-à-dire une situation peu stressante), un petit rongeur (une situation un peu stressante) ou un ours (une situation très stressante)? »

Vous les invitez à inscrire leurs réponses sur la fiche à imprimer.



- Un examen final de mathématiques
- Un conflit avec une personne enseignante
- Une rupture amoureuse
- Un trou de mémoire pendant une présentation orale
- Une première sortie avec une ou un nouveau camarade
- Un conflit avec ta meilleure amie ou ton meilleur ami
- L'arrivée dans ta nouvelle école secondaire
- Arriver en retard dans un cours
- Ne pas trouver ton groupe à la cafétéria

3. Vous revenez en grand groupe pour discuter des réponses des élèves. Vous invitez les volontaires à partager leurs réponses.



L'idée est de faire prendre conscience aux élèves que le niveau de stress engendré par une situation donnée est variable d'une personne à l'autre. Pour certains, un examen de fin d'année peut être perçu comme un ours alors que pour d'autres, il sera perçu comme une fourmi. L'examen est un bon exemple de situation qui devrait être perçu comme un rongeur. Il devrait générer un certain niveau de stress pour amener les élèves à se mobiliser et à se mettre en action (pour ainsi se retrouver dans la zone de performance), sans générer un stress trop intense qui pourrait les paralyser.

4.  Vous terminez en demandant aux élèves s'ils ont des exemples de situations où ils ont réagi comme s'ils étaient devant un ours alors qu'ils auraient dû réagir comme s'ils étaient devant une fourmi... ou un petit rongeur.

E. À toi de jouer (15 minutes)

1. Vous distribuez un petit bout de papier à chacun des élèves. Vous leur demandez d'y indiquer une situation qu'ils considèrent comme stressante. Vous les rassurez : nul besoin d'inscrire leur nom, l'exercice se veut anonyme.
2. Vous récupérez les petits papiers que vous déposez dans un contenant. Vous mélangez et pigez une dizaine de situations que vous lisez à haute voix. Pour les écoles qui disposent de 40 minutes, vous coupez de moitié le nombre de situations.
3. Pour chacune d'elles, vous demandez aux élèves s'ils connaissent des stratégies qui pourraient être utilisées pour mieux gérer cette situation stressante.
4. Vous pouvez, au besoin, compléter les stratégies proposées par les élèves à partir de la liste suivante (inspirée de Lupien, 2019; Marchand et al., 2018) :
 - passer à l'action
 - faire de l'activité physique
 - écouter de la musique qui me calme
 - parler de mon stress à quelqu'un, aller chercher du soutien
 - faire de la relaxation, de la méditation
 - rire avec mes amis
 - écouter une émission de télévision que j'aime
 - dessiner, peindre, sculpter, créer
 - faire une promenade, aller en nature
 - pratiquer des techniques de respiration : voir des applications
 - faire un exercice de pleine conscience, comme celui fait lors de la pause active
 - prendre du recul vis-à-vis de la situation, remettre les choses en perspective
 - me parler positivement, avec compassion et bienveillance





F. Défi HORS-PISTE (5 minutes)

Cette semaine, vous invitez les élèves à penser à une situation stressante à laquelle ils feront face dans les prochaines semaines. Vous leur demandez de choisir une ou deux stratégies qu'ils pourraient utiliser pour affronter à cette situation et à les appliquer.

Fiche à imprimer
Stressant ou pas?

Un examen final de mathématiques



Un conflit avec une personne
enseignante



Une rupture amoureuse



Un trou de mémoire pendant une
présentation orale



Une première sortie avec une ou un
nouveau camarade



Un conflit avec ta meilleure amie ou
ton meilleur ami



L'arrivée dans ta nouvelle école
secondaire



Arriver en retard à un cours



Ne pas trouver ton groupe à la
cafétéria



HORS PISTE

Trop, c'est comme pas assez! Quand le stress me joue des tours...

1^{re} secondaire – Atelier 1

RAPPEL!

Identifie tes signaux de stress et choisis si tu dois retrouver le calme ou t'activer.

Le stress est une réaction d'alarme NORMALE à une situation concrète et réelle. Il nous permet de bien réagir lorsque nous sommes confrontés à un danger.

Parfois, **notre cerveau nous joue des tours. PRENDS LE CONTRÔLE!** Si tu réagis de la même façon devant un ours que devant une fourmi, tu dépenseras beaucoup d'énergie pour rien!

Préserve ton énergie en évaluant la gravité du danger!

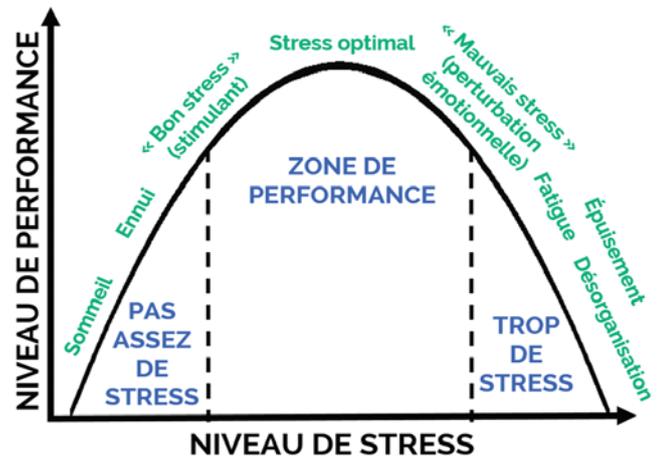
À toi de jouer!

Utilise ces stratégies



- Passe à l'action
- Écoute de la musique
- Fais de l'activité physique
- Parle de ton stress à quelqu'un
- Fais de la relaxation, de la méditation
- Ris avec tes amis

Le stress... Ange ou démon?



Une pause active

Bouger et t'étirer en étant conscient de ta respiration peuvent t'aider à te détendre et à mieux gérer ton stress

DÉFI HORS-PISTE

Pense à une situation stressante à laquelle tu devras faire face dans les prochaines semaines. Choisis une ou deux stratégies que tu pourrais utiliser pour affronter à cette situation.



Centre RBC
d'expertise universitaire
en santé mentale

Centre intégré
de santé et de
services sociaux de
la Montérégie-Centre

Québec

RUISSS
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
RÉSEAU UNIVERSITAIRE INTÉGRÉ
DE SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

HORS PISTE

ATELIER 2

TROP C'EST COMME PAS ASSEZ! QUAND LE STRESS ME JOUE DES TOURS
Je compose avec le stress

**LA PEUR D'AVOIR PEUR... QUAND
L'ANXIÉTÉ PREND LE DESSUS!**
Je fais face à mon anxiété

VOYAGE AU CENTRE DE TON UNIVERS...
J'apprends à apprivoiser mes émotions et à demander de l'aide

SOIS TOI-MÊME, DE TOUTE FAÇON, TOUS LES AUTRES SONT DÉJÀ PRIS
Je compose avec la comparaison en observant qui je suis

NE PRESSE PAS! JE NE SUIS PAS UN CITRON...
Je fais face aux pressions sociales grâce à ma capacité à m'affirmer



2. LA PEUR D'AVOIR PEUR... QUAND L'ANXIÉTÉ PREND LE DESSUS!

Je fais face à mon anxiété

Compétence(s) ciblée(s) (ÉKIP, OMS)	S'ADAPTER ET GÉRER SON STRESS
Compétences transversales (PFÉQ)	ACTUALISER SON POTENTIEL COOPÉRER
Objectifs généraux de l'atelier	<p>À LA FIN DE L'ATELIER, L'ÉLÈVE SERA EN MESURE</p> <ul style="list-style-type: none"> • de distinguer le stress de l'anxiété • de comprendre les concepts de zone de confort, d'évitement et d'exposition • d'identifier les situations qui le font particulièrement réagir • d'utiliser de nouvelles stratégies pour prévenir ou apaiser l'anxiété

Durée totale

Version de **60 MINUTES**, suivre toutes les étapes

Version de **40 MINUTES**, NE PAS animer les activités marquées par l'icône 

Matériel et préparation

Imprimer les fiches suivantes

- *La situation de Sacha* (1x par élève)
- *Les types d'intolérance* (1x par sous-groupe) 
- *Mon niveau d'intolérance* (1x par élève) 

Matériel requis

- *Gommette*
- *Tableau et craies ou tableau numérique interactif (TNI)*

A. Stress... anxiété... c'est quoi la différence? (10 minutes)

1. Vous invitez les élèves à participer à un jeu-questionnaire à propos du stress et de l'anxiété. Vous expliquez que pour chaque question posée, ils devront répondre par VRAI (main levée ouverte) ou par FAUX (poing levé fermé).
2. Vous lancez le jeu-questionnaire à partir des questions suivantes. Pour chaque question, vous donnez ensuite la bonne réponse à l'aide des explications fournies (Lupien, 2019; Marchand, Letarte et Seidah, 2018; Shih et Lin, 2017; Strack et al., 2017; Yerkes et Dodson, 1908).

JEU-QUESTIONNAIRE VRAI OU FAUX

- **Le stress est toujours négatif.**

Faux. Le stress permet à ton corps d'avoir l'énergie nécessaire pour composer avec la situation perçue comme menaçante. Lorsqu'il est bien dosé, le stress augmente les performances.

- **Il n'y a pas de différence entre le stress et l'anxiété.**

Faux. Le stress est une réaction d'alarme à une situation concrète, comme quand tu te retrouves face à face avec un ours en te promenant en forêt. L'anxiété se manifeste, quant à elle, lorsque tu anticipes une situation potentielle à venir, mais qui n'est pas nécessairement réelle. Juste à imaginer ce qui pourrait se produire, ton corps peut t'envoyer des manifestations d'anxiété.

- **L'anxiété, c'est la peur d'avoir peur.**

Vrai. L'anxiété, c'est la tendance à se créer des scénarios catastrophes et à se faire des peurs avec des choses qui ne sont pas encore arrivées. Par exemple, si tu ne vas plus en forêt, parce que tu t'imagines que tu rencontreras un ours et qu'il te mangera, tu vis de l'anxiété.

- **Il est normal de vivre de l'anxiété.**

Vrai. Tout le monde vit de l'anxiété à un moment ou à un autre et c'est normal. Elle devient problématique si elle t'empêche de bien fonctionner, si elle t'amène à éviter certaines situations et te cause de la détresse.

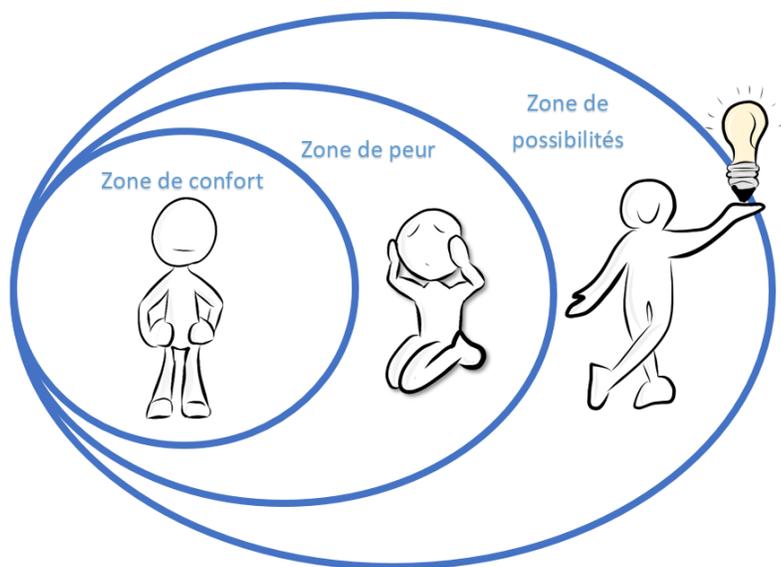
- **Si tu vis de l'anxiété aujourd'hui, tu en vivras toute ta vie.**

Faux. Il est possible d'apprendre à surmonter l'anxiété. Plus tu développes des outils pour t'aider à composer avec l'anxiété, plus tu as de chances de ne pas vivre les conséquences de cette anxiété à long terme.

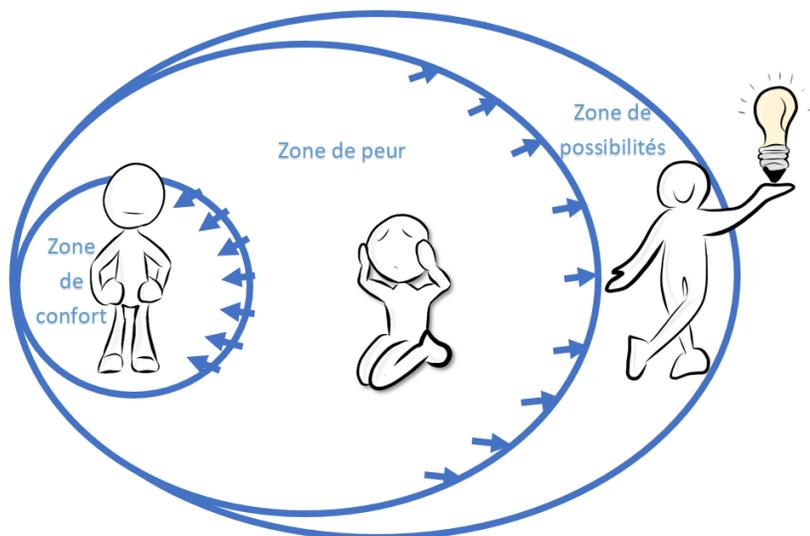
B. Ma zone de confort (20 minutes)

1. Vous déplacez les bureaux de façon à créer un grand espace au centre de la classe.

2. Vous demandez à une ou un élève volontaire de se placer au centre de la classe, puis à tous les autres élèves de se placer en cercle autour de lui.
3. Vous expliquez que l'élève volontaire représente Sacha et vous lisez la description apparaissant dans le haut de la fiche à imprimer *La situation de Sacha*.
4. Vous expliquez ensuite le principe de zone de confort :
« La zone de confort est là où, dans ta vie, tu te sens bien ou en terrain connu. Ce sont les relations, les événements et les milieux où tu sais comment réagir, où tu ne te poses pas trop de questions. En résumé, tu es à l'aise, du moins, tu le crois (White, 2009). » Vous leur présentez l'image suivante à l'aide du *PowerPoint*. Vous expliquez que les élèves en cercle autour de l'élève volontaire représentent sa zone de confort.

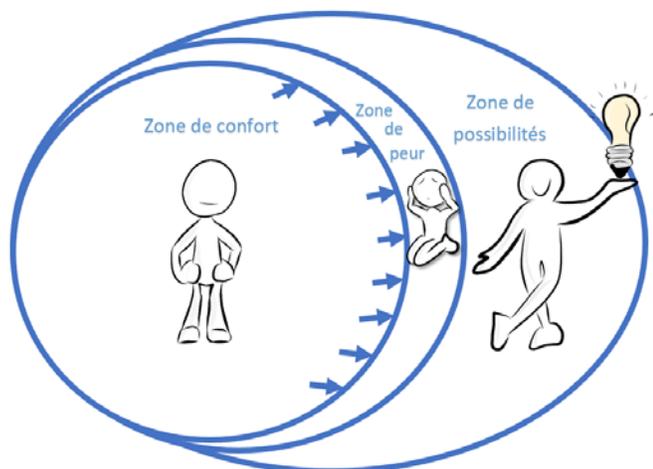


5. Vous effectuez ensuite la lecture de la première partie de la mise en situation et demandez à tous les élèves de s'approcher d'un grand pas de Sacha, de façon à réduire la circonférence du cercle.
6. Vous effectuez la lecture de la deuxième partie de la mise en situation et demandez à tous les élèves de s'approcher d'un autre grand pas de Sacha, de façon à réduire encore plus la circonférence du cercle.
7. Vous effectuez la lecture de la troisième et dernière partie de la mise en situation et demandez à tous les élèves de s'approcher à nouveau de Sacha, de façon à se retrouver à ses côtés.
8. À l'aide de l'image dans le *PowerPoint*, vous expliquez que l'anxiété peut se produire lorsqu'on sort de notre zone de confort ou même lorsqu'on pense à des situations qui nous font sortir de notre zone de confort.



Vous devez alors passer à travers la zone de peur. Vous ne savez pas comment réagir, vous avez peur de l'inconnu, vous ne vous sentez pas bien. Alors, vous avez le goût d'éviter ces situations et de retourner bien au chaud dans votre zone de confort, comme l'a fait Sacha dans la mise en situation. C'est ce qu'on appelle l'évitement. À court terme, l'évitement fait du bien, car l'anxiété diminue instantanément. Le problème, c'est que plus vous évitez une situation, plus cette situation devient effrayante. Votre zone de confort rétrécit, vous vous retrouvez à l'étroit à l'intérieur ou de plus en plus mal à l'aise lorsque vous en sortez.

9. Vous proposez aux élèves de reprendre l'histoire de Sacha, mais de changer sa façon de réagir vis-à-vis des situations qui génèrent de l'anxiété. Vous effectuez la lecture de la première partie de la mise en situation 2 et demandez à tous les élèves de s'éloigner d'un grand pas de Sacha, de façon à élargir le cercle.
10. Vous effectuez la lecture de la deuxième partie de la mise en situation et demandez à tous les élèves de s'éloigner d'un autre grand pas de Sacha, de façon à élargir davantage le cercle.
11. Vous effectuez la lecture de la troisième et dernière partie de la mise en situation et demandez à tous les élèves de s'éloigner de nouveau de Sacha, de façon à élargir le plus possible le cercle.
12. À l'aide de l'image dans le *PowerPoint*, vous expliquez que plus vous affrontez vos peurs, plus celles-ci vont diminuer et même disparaître. C'est ce qu'on appelle l'exposition. À court terme, l'exposition peut être très inconfortable, car votre niveau d'anxiété augmente pendant que vous affrontez la situation. Rappelez-vous que l'anxiété n'est pas dangereuse, qu'elle est passagère et qu'elle finit toujours par s'estomper.



13. Plus vous vous exposez à une situation, plus l'anxiété liée à cette situation diminuera. Vous deviendrez alors plus à l'aise, vous éprouverez davantage de confiance et vous sentirez plus de liberté, comme Sacha dans la mise en situation, qui est de moins en moins à l'étroit dans sa zone de confort. Le fait de sortir de votre zone de confort est aussi une grande occasion d'apprendre. Vous pourrez alors découvrir votre zone de possibilités (Forsyth et Eifert, 2007; Gosselin et al., 2019; Harvey et Ilic, 2014).

C. Des intolérances qui déforment la réalité (20 minutes)

- Vous demandez aux élèves pourquoi, selon eux, une même situation peut être très anxiogène pour un élève alors qu'elle ne l'est pas du tout pour un autre. Vous complétez leurs réponses en expliquant qu'on a toutes et tous des niveaux de tolérance différents selon le type de situation que l'on rencontre... un peu comme si nous étions allergiques à certains types de situations.
 - Par exemple, Marie est « intolérante » aux situations où elle se sent jugée. Lorsqu'elle croise des camarades qui rient ensemble, elle se dit tout de suite qu'ils sont en train de rire d'elle. Mathieu, qui n'est pas du tout « allergique » au jugement des autres, croise le même groupe qui rit, et se dit qu'il aimerait bien connaître cette blague qui lui semble hilarante.
- Vous expliquez que ces intolérances sont comme des lunettes qui déforment parfois la réalité. Lorsqu'on en a conscience, on peut faire un effort pour enlever ces lunettes déformantes et voir la situation autrement.
- Vous divisez la classe en quatre équipes et leur remettez, en pièces détachées, les mises en situation, les titres, les définitions et les images reliés aux cinq différents types d'intolérance présentés dans la fiche à imprimer *Les types d'intolérance*, ainsi que des gommettes. Chaque équipe doit s'entendre pour associer le bon titre avec sa définition, sa mise en situation et son image, et ce, pour chacun des cinq types d'intolérance. Elle doit ensuite les coller au mur.

Titre. L'intolérance à l'incertitude : je m'inquiète à propos de tout!

Définition. Intolérance au danger possible, au changement et à la nouveauté.

Mise en situation. Valérie est très excitée ce matin. C'est la sortie de fin d'année : les glissades d'eau! Elle s'est préparée durant des heures la veille pour être certaine de ne rien oublier. En arrivant à l'école, l'enseignante annonce qu'ils ne pourront pas aller aux glissades d'eau comme prévu en raison d'un bris sur le site. Elle les informe qu'ils iront plutôt faire de l'escalade. Valérie panique. Elle n'a jamais fait d'escalade. Elle se dit : « S'il m'arrivait quelque chose, si les autres riaient de moi parce que je ne suis pas bonne, si je paniquais au milieu de la paroi et que je n'étais plus capable de grimper, etc. ».



Titre. Le perfectionnisme : je ne suis pas satisfait si ce n'est pas parfait.

Définition. Intolérance au risque d'erreur, tendance à critiquer tes propres réalisations, intolérance aux choses non parfaites.

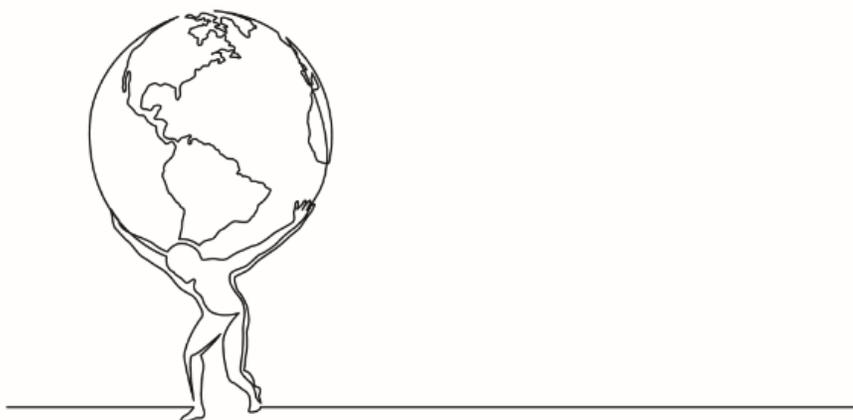
Mise en situation. Charles a été invité à participer à un camp de perfectionnement pour les jeunes intéressés à la conception de jeux vidéo. Tous les jeunes invités à ce camp sont reconnus pour être compétents dans ce domaine. Lors de cette activité, Charles tente de réaliser un prototype de jeu. Après 20 à 30 minutes de travail, il se dit que celui-ci n'est pas tout à fait à point, il constate certains défauts techniques. Il décide de tout recommencer. 30 minutes plus tard, il constate de nouveau que son prototype présente certains défauts qu'il juge inacceptables. Il décide de tout recommencer une fois de plus. Le temps passe. Il réalise qu'il ne lui reste plus que 30 minutes pour compléter un prototype. Il devient super anxieux.



Titre. La responsabilité excessive : je me sens tout le temps coupable.

Définition. Intolérance au fait que des conséquences pourraient arriver aux autres ou les affecter et que ce soit de ta faute, que tu n'aies rien fait pour les prévenir.

Mise en situation. Marie part pour l'école le matin. Avant de partir, elle constate que son chien a vomi son repas du matin. Elle s'inquiète. Elle se souvient lui avoir donné une gâterie la veille. Elle se dit que c'est peut-être à cause d'elle si le chien est malade. Elle téléphone à sa mère pour lui demander ce qu'elle doit faire. Celle-ci lui dit de ne pas s'en faire et qu'on suivra la situation ce soir. Marie court vers son autobus, inquiète pour son chien. Elle y pense tout l'avant-midi. À l'heure du dîner, elle décide de retourner chez elle pour voir comment va son chien. Arrivée à la maison, elle constate que son chien dort. Elle lui offre quelque chose à manger, mais celui-ci refuse. Marie retourne à l'école toujours aussi inquiète. Elle s'en fait pour son chien., ce qui occupe son esprit tout l'après-midi.



Titre. La peur du jugement des autres : je sais qu'ils me jugent.

Définition. Intolérance au jugement et aux critiques possibles des autres, à la dérision et au fait de faire rire de toi.

Mise en situation. Pendant le cours de mathématiques qui précède l'heure du dîner, Julien a posé une question en classe qui a fait rire tout le monde. À la fin de la période, l'enseignante s'est un peu moquée de Julien en reprenant à voix haute la question posée plus tôt. Julien se sent honteux, il n'a pas envie d'aller dîner avec les autres. Il passe devant les casiers et semble entendre les autres chuchoter dans son dos. Il croise deux enseignants qui le regardent. Il se demande s'ils savent ce qui s'est passé à son sujet au dernier cours. Il décide d'aller se réfugier à la bibliothèque pour toute l'heure du dîner. Il en sort uniquement lorsque le premier cours d'après-midi commence. Il arrive le dernier et s'assoit à l'arrière de la classe. Il aimerait bien se faire oublier pour le reste de la journée.



Titre. L'intolérance aux émotions négatives et aux sensations physiques désagréables : quelque chose ne va pas dans mon corps!

Définition. Tendance à s'inquiéter exagérément des sensations physiques et des symptômes provoqués par l'anxiété.

Mise en situation. Julie a de la difficulté à se concentrer dans son cours de français ce matin. Elle ne fait que penser à son mal de ventre qui est apparu lorsqu'elle est arrivée à l'école. Ce n'est pas un gros mal de ventre, mais elle ne peut s'empêcher de se demander ce qui cause ce mal de ventre. Plus elle y pense, plus elle a l'impression que son mal empire. Et puis elle commence à percevoir un léger mal de cœur. Et si elle tombait malade et devait retourner à la maison? Et si elle vomissait devant tout le monde?



4. Lorsque les élèves ont terminé de coller au mur le titre, la définition, la mise en situation et l'image reliés à chaque type d'intolérance, vous regardez avec eux leurs réponses et rectifiez au besoin.
5. Vous distribuez ensuite la fiche à imprimer *Mon niveau d'intolérance* et invitez les élèves à évaluer individuellement, sur l'échelle de 1 à 10, à quel point ils s'identifient à chacun des types d'intolérance. Cet exercice leur permettra de prendre conscience qu'ils peuvent être plus sensibles à certains types de situations et avoir tendance à les éviter. Lorsqu'ils en ont conscience, ils peuvent porter une attention particulière à ce type de situation dans leur quotidien et tenter d'adopter des comportements d'approche pour y faire face.

D. Des stratégies pour faire face à mon anxiété (10 minutes)

1. Vous demandez aux élèves quels sont les moyens qu'ils utilisent pour prévenir l'anxiété ou pour y faire face lorsqu'ils se sentent anxieux. Vous complétez avec les stratégies suivantes qui se trouvent dans le *PowerPoint* (Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale et ses partenaires (2019)) :
 - adopter des habitudes de vie aidantes (sommeil adéquat, activité physique, alimentation équilibrée, moment de plaisir et de détente, etc.);
 - reconnaître leurs sensations physiques et les premiers signes d'anxiété;
 - changer leurs pensées non aidantes en pensées aidantes, apprendre à voir les choses autrement;
 - utiliser des stratégies pour composer avec leurs émotions;
 - affronter les situations anxiogènes au lieu de les éviter, accepter de sortir de leur zone de confort;
 - utiliser des moyens concrets pour se calmer lorsqu'ils sont confrontés à une situation stressante ou anxiogène (vus au dernier atelier) :
 - faire de l'activité physique
 - parler de mon stress à quelqu'un
 - rire avec mes amis



- 
- dessiner, peindre, sculpter, créer
 - faire un exercice de pleine conscience
 - entretenir des relations sociales de qualité.

E. Défi HORS-PISTE (5 minutes)

Cette semaine, vous proposez aux élèves de s'observer quant à certaines situations anxiogènes qu'ils rencontrent dans leur quotidien (avec les camarades, à l'école, dans les activités parascolaires (sport, etc.), dans la famille). Vous les invitez à tenter d'appliquer au moins deux stratégies pour y faire face.

Fiche à imprimer *La situation de Sacha*



Description. Sacha s'inquiète toujours à propos de ce que les autres pensent à son sujet. Sacha déteste les situations où il y a un risque de se faire ridiculiser et préfère de loin ne pas attirer l'attention.

MISE EN SITUATION 1

Première partie. Aujourd'hui, l'enseignant de Sacha demande à tous les élèves de raconter leurs vacances estivales. Le cœur de Sacha se met à battre très vite, ses mains deviennent moites : « Oh non, pitié, pas ça! Je ne sais pas quoi dire... les autres vont rire de moi ». SACHA se dirige vers son enseignant et lui fait part de son mal de cœur. Sacha se rend au secrétariat, appelle sa mère pour retourner à la maison.

Deuxième partie. Ce matin, Raphaël a invité tous les élèves de la classe à venir chez lui pour une fête le soir même. Sacha envisage tout de suite de ne pas y aller, de peur de ne pas savoir avec qui se tenir, de ne pas savoir quoi faire ou quoi dire. Sa décision est prise : refuser l'invitation et rester à la maison.

Troisième partie. Ce midi, Sacha se rend à la cafétéria pour dîner, mais ne voit pas son ami. Sacha ne sait pas avec qui s'asseoir et ne veut surtout pas s'asseoir avec quelqu'un d'autre de peur que la personne refuse. Sacha décide donc d'aller se réfugier à la bibliothèque pour l'heure du dîner.

MISE EN SITUATION 2

Première partie. Aujourd'hui, l'enseignant de Sacha demande à tous les élèves de raconter leurs vacances estivales. Le cœur de Sacha se met à battre très vite, ses mains deviennent moites : « Oh non, pitié, pas ça! Je ne sais pas quoi dire... les autres vont rire de moi ». Sacha fait un effort pour prendre quelques respirations et se calmer, se disant que le pire qui peut arriver est de bafouiller un peu. Lorsque vient son tour, Sacha prend son courage à deux mains et raconte son voyage de l'été. Les autres élèves lui posent des questions et s'intéressent à son histoire. Sacha se sent beaucoup mieux.

Deuxième partie. Ce matin, Raphaël a invité tous les élèves de la classe à venir chez lui pour une fête le soir même. Sacha ne veut pas y aller de peur de ne pas savoir avec qui se tenir, de ne pas savoir quoi faire ou quoi dire. Pour affronter sa peur, Sacha décide de demander à Vincent de l'accompagner. Sa nervosité du début fait rapidement place au fou rire lorsque la mère de Raphaël échappe le gâteau par terre.

Troisième partie. Ce midi, Sacha se rend à la cafétéria pour dîner, mais ne voit pas son ami. Sacha ne sait pas où s'asseoir et ne veut surtout pas s'asseoir avec quelqu'un d'autre de peur que la personne refuse. Sacha décide tout de même de prendre son courage à deux mains et de s'asseoir à une table. Alex vient rapidement s'installer à ses côtés et ils passent un agréable dîner en apprenant à mieux se connaître.

Titre. L'intolérance à l'incertitude : je m'inquiète à propos de tout.

Titre. Le perfectionnisme : je ne suis pas satisfait si ce n'est pas parfait.

Titre. La responsabilité excessive : je me sens tout le temps coupable.

Titre. La peur du jugement des autres : je sais qu'ils me jugent.

Titre. L'intolérance aux émotions négatives et aux sensations physiques désagréables; quelque chose ne va pas dans mon corps!

Définition. Intolérance au danger possible, au changement et à la nouveauté.

Définition. Intolérance au risque d'erreur, tendance à critiquer tes propres réalisations, intolérance aux choses non parfaites.

Définition. Intolérance au fait que des conséquences pourraient arriver aux autres ou les affecter et que ce soit de ta faute, que tu n'aies rien fait pour les prévenir.

Définition. Intolérance au jugement et aux critiques possibles des autres, à la dérision et au fait de faire rire de toi.

Définition. Tendance à t'inquiéter exagérément des sensations physiques et des symptômes provoqués par l'anxiété.

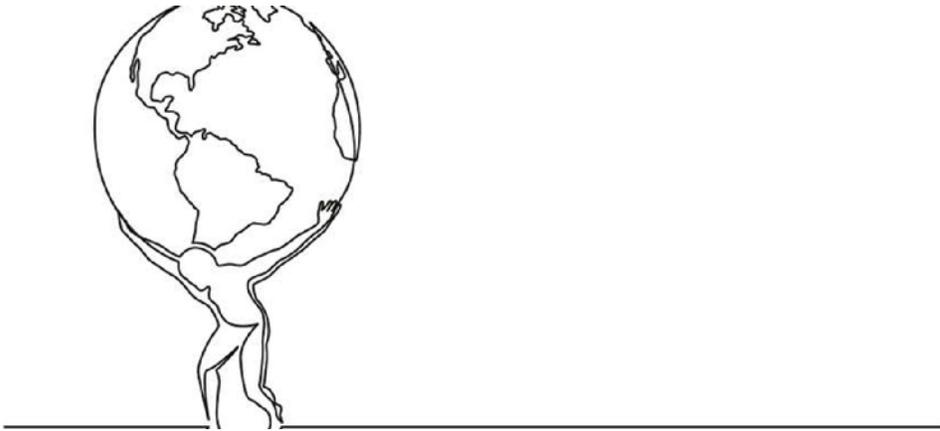
Mise en situation. Valérie est tout excitée ce matin. C'est la sortie de fin d'année à l'école. Elle s'est préparée durant des heures la veille pour être certaine de ne rien oublier. En arrivant à l'école, l'enseignante annonce qu'ils ne pourront pas aller aux glissades d'eau comme prévu en raison d'un bris sur le site. Elle les informe qu'ils iront plutôt faire de l'escalade. Valérie panique. Elle n'a jamais fait d'escalade. Elle se dit : « S'il m'arrivait quelque chose, si les autres riaient de moi parce que je ne suis pas bonne, si je paniquais au milieu de la paroi et que je n'étais plus capable de grimper, etc. ».

Mise en situation. Charles a été invité à participer à un camp de perfectionnement pour les jeunes intéressés à la conception de jeux vidéo. Tous les jeunes invités à ce camp sont reconnus pour être compétents dans ce domaine. Lors de cette activité, Charles tente de réaliser un prototype de jeu. Après 20 à 30 minutes de travail, il se dit que celui-ci n'est pas tout à fait à point, il constate certains défauts techniques. Il décide de tout recommencer. 30 minutes plus tard, il constate de nouveau que son prototype présente certains défauts qu'il juge inacceptables. Il décide de tout recommencer une fois de plus. Le temps passe. Il réalise qu'il ne lui reste plus que 30 minutes pour compléter un prototype. Il devient super anxieux.

Mise en situation. Marie part pour l'école le matin. Avant de partir, elle constate que son chien a vomi son repas du matin. Elle s'inquiète. Elle se souvient lui avoir donné une gâterie la veille. Elle se dit que c'est peut-être à cause d'elle si le chien est malade. Elle téléphone à sa mère pour lui demander ce qu'elle doit faire. Celle-ci lui dit de ne pas s'en faire et qu'on suivra la situation ce soir. Marie court vers son autobus en étant inquiète pour son chien. Elle y pense tout l'avant-midi. À l'heure du dîner, elle décide de retourner chez elle pour voir comment va son chien. Arrivée à la maison, elle constate que son chien dort. Elle lui offre quelque chose à manger, mais celui-ci refuse. Marie retourne à l'école toujours aussi inquiète. Elle s'en fait pour son chien, ce qui occupe son esprit tout l'après-midi.

Mise en situation. Pendant le cours de mathématiques qui précède l'heure du dîner, Julien a posé une question en classe qui a fait rire tout le monde. À la fin de la période, l'enseignante s'est un peu moquée de Julien en reprenant à voix haute la question posée plus tôt. Julien se sent honteux, il n'a pas envie d'aller dîner avec les autres. Il passe devant les casiers et semble entendre les autres chuchoter dans son dos. Il croise deux enseignants qui le regardent. Il se demande s'ils savent ce qui s'est passé à son sujet au dernier cours. Il décide d'aller se réfugier à la bibliothèque pour toute l'heure du dîner. Il en sort uniquement lorsque le premier cours d'après-midi commence. Il arrive le dernier et s'assoit à l'arrière de la classe. Il aimerait bien se faire oublier pour le reste de la journée.

Mise en situation. Julie a de la difficulté à se concentrer dans son cours de français ce matin. Elle ne fait que penser à son mal de ventre qui est apparu lorsqu'elle est arrivée à l'école. Ce n'est pas un gros mal de ventre, mais elle ne peut s'empêcher de se demander ce qui cause ce mal de ventre. Plus elle y pense, plus elle a l'impression que son mal empire. Et puis elle commence à percevoir un léger mal de cœur. Et si elle tombait malade et devait retourner à la maison? Et si elle vomissait devant tout le monde?



Voici les cinq grands types d'intolérance. Pour chaque type d'intolérance, tente d'identifier à quel point cela te ressemble.

L'intolérance à l'incertitude : je m'inquiète à propos de tout.

Ça ne me ressemble pas du tout			Ça me ressemble un peu				Ça me ressemble beaucoup		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Le perfectionnisme : je ne suis pas satisfait si ce n'est pas parfait

Ça ne me ressemble pas du tout			Ça me ressemble un peu				Ça me ressemble beaucoup		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

La responsabilité excessive : je me sens tout le temps coupable

Ça ne me ressemble pas du tout			Ça me ressemble un peu				Ça me ressemble beaucoup		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

La peur du jugement des autres : je sais qu'ils me jugent

Ça ne me ressemble pas du tout			Ça me ressemble un peu				Ça me ressemble beaucoup		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

L'intolérance aux émotions négatives et aux sensations physiques désagréables : quelque chose ne va pas dans mon corps!

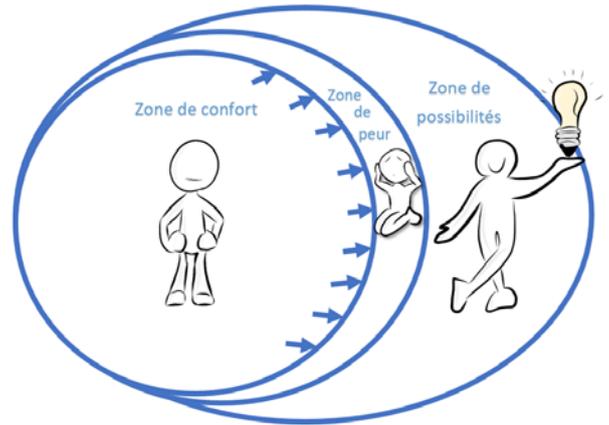
Ça ne me ressemble pas du tout			Ça me ressemble un peu				Ça me ressemble beaucoup		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

RAPPEL!

L'anxiété n'est pas dangereuse.
Elle est passagère.
Elle finit toujours par s'estomper!

L'anxiété, c'est la peur d'avoir peur : -
L'anxiété, c'est la tendance à se créer des scénarios catastrophes et à se faire des peurs avec des choses qui ne sont pas encore arrivées.

Je m'expose pour élargir ma zone de confort!



À toi de jouer!

Utilise ces stratégies

- Adopte de saines habitudes de vie
- Apprends à reconnaître tes sensations physiques et les premiers signes d'anxiété
- Change tes pensées non aidantes en pensées aidantes
- Apprends à voir les choses autrement;
- Utilise des stratégies pour composer avec tes émotions
- Affronte les situations anxiogènes au lieu de les éviter
- Accepte de sortir de ta zone de confort
- Entretiens des relations de qualité



RAPPEL!

Pratiquer sa tolérance en s'exposant, en tolérant, en apprivoisant permet d'agrandir sa zone de confort et de rétrécir sa zone de peur.

J'utilise des moyens pour me calmer :

Arts **Activité physique**
Contacts sociaux **Rires**
Pleine conscience

DÉFI HORS-PISTE

Cette semaine, je m'observe vis-à-vis de certaines situations anxiogènes. Je choisis une ou deux **stratégies** que je pourrais utiliser pour **faire face** à cette situation.

HORS PISTE

ATELIER 3

TROP C'EST COMME PAS ASSEZ! QUAND LE STRESS ME JOUE DES TOURS
Je compose avec le stress

LA PEUR D'AVOIR PEUR... QUAND L'ANXIÉTÉ PREND LE DESSUS!
Je fais face à mon anxiété

VOYAGE AU CENTRE DE TON UNIVERS...
J'apprends à apprivoiser mes émotions et à
demander de l'aide

SOIS TOI-MÊME, DE TOUTE FAÇON, TOUS LES AUTRES SONT DÉJÀ PRIS
Je compose avec la comparaison en observant qui je suis

NE PRESSE PAS! JE NE SUIS PAS UN CITRON...
Je fais face aux pressions sociales grâce à ma capacité à m'affirmer



3. VOYAGE AU CENTRE DE TON UNIVERS...

J'apprends à apprivoiser mes émotions et à demander de l'aide

Compétence(s) ciblée(s) (ÉKIP, OMS)	RÉGULER SES ÉMOTIONS
Compétences transversales (PFÉQ)	ACTUALISER SON POTENTIEL COOPÉRER RÉSOLURE DES PROBLÈMES
Objectifs généraux de l'atelier	<p>À LA FIN DE L'ATELIER, L'ÉLÈVE SERA EN MESURE</p> <ul style="list-style-type: none"> d'identifier certaines de ses émotions et de les différencier d'utiliser de nouvelles stratégies pour gérer ses émotions de comprendre l'importance de demander de l'aide selon ses besoins

Durée totale

Version de **60 MINUTES**, suivre toutes les étapes

Version de **40 MINUTES**, NE PAS animer les activités marquées par l'icône 

Matériel et préparation

Imprimer la fiche *Explore ta caverne!* (1 x élève)

Matériel requis

- *Quatre grandes affiches en carton**
- *Marqueur de type Sharpie*
- *Quatre paquets d'autocollants de type post-it*
- *Chronomètre*
- *Tableau et craies ou tableau numérique interactif (TNI)*

*Les grandes affiches utilisées pour l'activité C. *Deux têtes valent mieux qu'une!* peuvent être réutilisées avec tous les groupes qui vivront l'atelier.

POUR ALLER PLUS LOIN

Les émotions

Il y a trois phases dans l'émergence d'une émotion.

1. D'abord, une émotion est générée par un événement significatif. Cet événement peut se produire en nous (par exemple, un souvenir heureux ou douloureux) ou à l'extérieur de nous, dans notre entourage ou notre environnement (par exemple, recevoir un compliment).

2. Puis, le cerveau fait une évaluation de l'événement qui l'amènera à l'interpréter positivement ou négativement. Cet événement va susciter une expression chez nous (par exemple, sourire à la personne qui nous complimente) et une réponse physique s'ensuivra (par exemple, notre fréquence cardiaque va augmenter). Si le cerveau estime que l'événement est nuisible ou négatif pour nous, il prépare le corps à le fuir, à riposter ou à l'éviter. Si au contraire le cerveau estime que l'événement est positif, pertinent et qu'il pourrait avoir une certaine utilité, il prépare le corps à s'en approcher et à l'explorer (par exemple, en s'approchant de la personne qui nous a adressé un compliment).

3. Finalement, au moment où nous sommes prêt à passer à l'action, nous ressentons toutes sortes de sensations psychophysiologiques : c'est l'émotion qui est générée quand, par exemple, nous ressentons de la joie à la suite du compliment reçu. Ainsi vont et viennent les émotions.

(Harris, 2009)

A. Explore ta caverne! (10 minutes)

1. Vous distribuez à tous les élèves de la classe la fiche à imprimer *Explore ta caverne!*
2. Vous présentez aux élèves une série de huit photos de toutes sortes dans le *PowerPoint*.
3. Après chaque photo :
 - vous invitez les élèves à fermer les yeux, à prendre une respiration et à observer et reconnaître les émotions et sentiments ressentis à la vue de cette photo;
 - vous leur demandez d'encercler l'emoji qui correspond le mieux à l'émotion ou au sentiment vécu, à l'endroit prévu à cet effet sur leur fiche;
 - vous leur proposez de partager leurs ressentis (à leur discrétion).



4. Pour conclure la période de réchauffement, vous demandez aux élèves :
 - en quoi est-il important que tu puisses identifier ce qui se passe en toi émotionnellement?



Vous mettez en lumière le fait que plus tu es capable d'identifier l'émotion qui t'habite intérieurement, plus tu as la possibilité de la gérer adéquatement, c'est-à-dire d'arriver à ajuster l'expression de cette émotion à un niveau d'intensité approprié (suffisamment, mais pas trop!) selon le contexte (Ciarrochi et al., 2014; Silk, Steinberg, et Morris, 2003).

B. Émotions... ta météo interne! (10 à 15 minutes)

1. Vous expliquez aux élèves les notions suivantes :

Les émotions sont de petits guides, des repères (un peu comme une carte routière, une boussole, un GPS). Elles nous indiquent toutes sortes de choses : celles qui nous font du bien et celles qui ne nous font aucun bien. Dans la vie quotidienne, tout comme lorsque l'on part en expédition, il est important de savoir s'arrêter, de prendre un recul pour consulter nos petits

guides (observer ce qui se passe en nous, prendre conscience de nos émotions) avant de continuer d'avancer.

- Les émotions ressenties sont un peu comme la météo (Harris, 2009) : au cours d'une même journée, on peut traverser différentes températures et même vivre différents phénomènes météorologiques en même temps. On peut commencer une journée en étant joyeux, traverser une période de colère et revenir dans un état plus détendu vers la fin de la journée. On peut également pleurer et rire à la fois, comme le soleil qui se présente quelquefois en même temps que la pluie, ce qui crée un arc-en-ciel.
- On n'a pas toujours le contrôle sur l'apparition de nos émotions, au même titre qu'on ne choisit pas la météo du jour.
- En revanche, on a du pouvoir sur la façon de réagir vis-à-vis de nos émotions. Lorsqu'il pleut, on peut choisir de rester à l'intérieur toute la journée ou sortir notre imperméable et nos bottes de pluie pour aller s'amuser dans les flaques d'eau.
- En d'autres mots, on peut passer à l'action de différentes façons lorsqu'on vit des émotions. Et, surtout, il est normal et inévitable d'en vivre, même les plus difficiles.

2.  Vous laissez ensuite émerger les représentations des élèves sur l'utilité des émotions et les messages qu'elles nous envoient à partir des questions suivantes :

- Quand tu vis une situation agréable ou difficile, que se passe-t-il en toi? Pense à une situation concrète que tu as vécue récemment avec ta famille, tes camarades, tes enseignantes ou tes enseignants, etc.
- Es-tu capable de mettre des mots sur les émotions que tu as vécues?
- Après avoir identifié ce que tu ressens à l'intérieur de toi, que fais-tu de cette émotion? Quelles stratégies utilises-tu pour gérer les émotions que tu vis?

3. Vous complétez en expliquant brièvement les stratégies de régulation des émotions présentées dans le *PowerPoint*.

Avant d'envisager d'utiliser une stratégie pour réguler tes émotions, tu dois d'abord prendre le temps de revenir à toi, d'observer ce qui se passe en toi et te questionner. Tu peux ensuite utiliser différentes stratégies (Ciarrochi et al., 2014; Conover et Daiute, 2017; Rottenberg et Gross, 2007; Silk et al., 2003).

- **Observer et reformuler tes pensées** (vis-à-vis des pensées dramatiques, exagérées ou négatives, prends le temps de t'arrêter pour les transformer en pensées plus positives)
- **Exprimer tes émotions** (parle de ce que tu vis avec quelqu'un de confiance)
- **Accepter la situation** (n'y résiste pas)
- **Mettre la situation en perspective** (compare la situation à d'autres situations plus difficiles)
- **Rechercher des solutions** (utilise tes forces pour affronter la situation différemment)

- **Montrer de la compassion envers toi-même** (évite de te juger trop sévèrement)
 - **Changer tes idées** (pense à quelque chose de positif, fais des activités qui te font te sentir bien, surtout quand tu n'as aucun contrôle sur la situation)
 - **Centrer tes pensées sur tes apprentissages** (trouve un côté positif aux situations difficiles)
 - **Demander de l'aide** (accepte que tu ne puisses pas toujours y arriver sans aide et ose!)
 - **Respirer profondément** (pratique la pleine conscience, arrête-toi)
 - **Recentrer ton attention sur ce qui est important pour toi** (tes valeurs, tes buts)
4. Vous invitez une ou un élève volontaire à nommer une situation dans laquelle il a vécu une émotion difficile.
- Vous demandez à l'élève d'observer à l'intérieur de lui-même afin de déterminer les émotions qu'il a vécues dans cette situation. Vous pouvez également interpeller la classe pour proposer des émotions.
 - Vous demandez à l'élève ce qu'il a fait pour gérer les émotions ressenties et tentez de faire des parallèles avec les stratégies proposées précédemment.
 -  Vous refaites l'exercice avec deux ou trois autres élèves. Si aucun élève ne se porte volontaire, vous pouvez vous inspirer d'une situation que vous avez vous-mêmes vécue ou encore partir de l'exemple suivant : « Les parents de Mathieu sont partis pour l'après-midi, il est donc seul dans la maison. Il entend un bruit au sous-sol. Il a peur. »



En somme, il n'y a pas de meilleures stratégies que celles qui permettront à la personne de retrouver son équilibre. Parfois, il faut savoir oser demander de l'aide, parce que... *Deux têtes valent mieux qu'une!*

C. Deux têtes valent mieux qu'une! (20 à 30 minutes)

1.  Vous exposez aux élèves le fait suivant:
 - on dit souvent que demander de l'aide, c'est tabou. Pourquoi? Vous écoutez quelques interventions.
2. Vous présentez l'extrait vidéo : Insupportable <https://www.youtube.com/watch?v=VEmUzOGgsMc> (durée : 5 minutes)
3.  Vous demandez aux élèves d'identifier les émotions que cette situation soulève en eux. Si le temps le permet, vous pouvez laisser quelques élèves s'exprimer spontanément sur ce qu'ils ressentent.
4. Vous suggérez aux élèves de s'imaginer intérieurement vivre une telle situation dans leur vie ou encore de penser à une situation difficile déjà vécue.

5. Vous disposez les quatre grandes affiches en carton aux quatre coins de la classe avec un paquet de . Sur chacune des affiches, vous avez inscrit l'une des quatre questions suivantes (à l'aide du marqueur *Sharpie*) :
 - Comment et à qui demander de l'aide?
 - Qu'est-ce qui t'empêche de demander de l'aide? (freins)
 - Qu'est-ce que ça t'apporte de demander de l'aide? (avantages)
 - En quoi demander de l'aide trop vite, trop souvent peut contribuer à l'anxiété?
6. Vous séparez ensuite la classe en quatre groupes (un groupe par affiche). Chaque groupe dispose de trois minutes pour répondre à la question inscrite sur l'affiche. Vous leur demandez d'écrire une réponse par *post-it* et de la coller sur le carton. Vous chronométrez le temps.
7. Après les trois premières minutes, vous faites une rotation des groupes. Chaque groupe doit changer d'affiche puis répéter le même exercice, et ainsi de suite. Vous vous assurez que tous les groupes aient parcouru les quatre affiches. L'exercice devrait donc prendre douze minutes au total. Pour les écoles qui disposent de 40 minutes, ne faire qu'une seule rotation de manière à ce que chaque groupe ait parcouru deux affiches (l'exercice aura donc une durée de six minutes).
8. Vous faites un retour en grand groupe. Vous lisez à voix haute les réponses inscrites sur les *post-it* pour chacune des questions (affiches) et invitez les élèves à commenter pour susciter la discussion.
9. Vous tentez de légitimer la demande d'aide en leur rappelant les bénéfices. Au besoin, vous complétez à partir de la liste suivante (inspirée de Andriessen et al., 2019; Herdee et Hemphil, 2018; Menna et Ruck, 2004; Tharaldsen et al., 2017).

- **Comment et à qui demander de l'aide?**

- Parler, ventiler avec une amie ou un ami, un adulte, un parent en qui tu as confiance
- Demander des conseils ou un avis
- Proposer à une amie ou un ami de faire une activité ou de faire une promenade
- Demander de l'accompagnement dans une situation difficile
- Rencontrer une personne intervenante de l'école
- Contacter des ressources officielles : personnes intervenantes scolaires, CLSC, Tel-jeunes, Alloprof, Maison de jeunes, etc.

- **Qu'est-ce qui nous bloque à demander de l'aide?**

- Avoir peur du jugement des autres, de paraître faible, de déranger; avoir honte
- Croire ne pas être capable d'y arriver sans aide
- Ne pas savoir où, à qui ou comment demander de l'aide

- Avoir de la difficulté à faire confiance
 - Avoir peur de ne pas être bien reçu
 - Te juger toi-même avoir besoin d'aide
 - Penser que le problème va se régler de lui-même
 - Avoir peur que les autres sachent que tu as un problème
 - Te sentir timide ou mal à l'aise
- **Qu'est-ce que ça apporte de positif de demander de l'aide?**
 - Trouver de nouvelles solutions pour faire face au problème
 - Avoir quelqu'un sur qui tu peux compter
 - Voir la situation différemment
 - Éprouver du soulagement
 - Dédramatiser
 - Retrouver confiance en toi
 - Élargir tes ressources
 - Découvrir de nouvelles forces
 - Créer un sentiment de solidarité
- **En quoi demander de l'aide trop vite, trop souvent peut contribuer à l'anxiété?**
 - Impression que tu n'es pas capable par toi-même
 - Perte de confiance en toi
 - Diminution du contrôle sur tes émotions
 - Dépendance aux opinions et aux solutions des autres
 - Épuisement de ton réseau et solitude



D. Défi HORS-PISTE (5 minutes)

Cette semaine, vous invitez les élèves à s'observer vis-à-vis d'une situation difficile vécue. Vous leur demandez d'identifier : 1) les émotions ressenties quant à cette situation (qu'est-ce que cette situation a suscité à l'intérieur de toi?) et 2) la ou les stratégies de régulation des émotions mises en œuvre (qu'est-ce que tu as fait ? As-tu demandé de l'aide? Comment?). Vous leur rappelez l'importance d'accueillir leurs émotions sans les juger et d'oser demander de l'aide.



Pour chacune des photos apparaissant dans le *PowerPoint*, encerle l'emoji correspondant le mieux à l'émotion que tu as ressentie en voyant l'image.

Photo n° 1



Photo n° 2



Photo n° 3



Photo n° 4



Photo n° 5



Photo n° 6



Photo n° 7



Photo n° 8



Voyage au centre de ton univers...

1^{re} secondaire – Atelier 3

HORS

PISTE

RAPPEL!

Les émotions sont comme un GPS. Prends le temps de ressentir!



PSST! Deux têtes valent mieux qu'une! Demande de l'aide au besoin.



Les émotions nous indiquent ce qui nous fait du bien et ce qui ne nous fait pas de bien.

Nous n'avons pas le contrôle sur leur apparition, MAIS nous avons le contrôle sur notre réaction.

Par exemple, lorsqu'il pleut, nous pouvons choisir de rester à l'intérieur toute la journée ou nous pouvons sortir notre imperméable, nos bottes de pluie et aller nous amuser dans les flaques d'eau.

Attention! Savais-tu que demander de l'aide trop vite, trop souvent peut contribuer à l'anxiété?

- Impression que tu n'es pas capable
- Perte de confiance en toi
- Diminution du contrôle sur tes émotions
- Dépendance aux autres
- Épuisement de ton réseau
- Solitude

RAPPEL!

Plus tu es capable d'identifier tes émotions, plus facile ce sera de les gérer.

À toi de jouer!

Utilise ces stratégies

- Observe et reformule tes pensées
- Exprime tes émotions
- Accepte la situation
- Recherche des solutions
- Montre de la compassion envers toi
- Centre tes pensées sur tes apprentissages
- Change tes idées
- Demande de l'aide
- Respire profondément
- Recentre ton attention sur ce qui est important pour toi

DÉFI HORS-PISTE

Identifie une situation difficile et observe l'émotion que tu ressens.
Utilise une stratégie pour te sentir mieux.
Oseras-tu demander de l'aide?



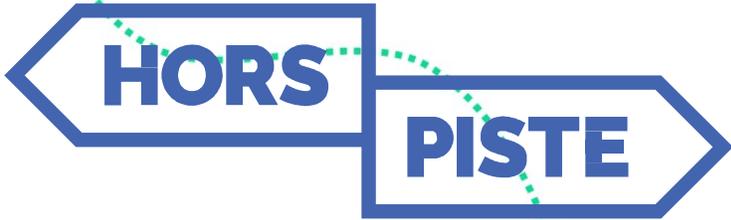
Centre RBC
d'expertise universitaire
en santé mentale

Centre intégré
de santé et de
services sociaux de
la Montérégie-Centre
Québec

RUISSS
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
RÉSEAU UNIVERSITAIRE INTÉGRÉ
DE SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE



HORS

PISTE

ATELIER 4

TROP C'EST COMME PAS ASSEZ! QUAND LE STRESS ME JOUE DES TOURS
Je compose avec le stress

LA PEUR D'AVOIR PEUR... QUAND L'ANXIÉTÉ PREND LE DESSUS
Je fais face à mon anxiété

VOYAGE AU CENTRE DE TON UNIVERS...
J'apprends à apprivoiser mes émotions et à demander de l'aide

**SOIS TOI-MÊME, DE TOUTE FAÇON, TOUS
LES AUTRES SONT DÉJÀ PRIS**
Je compose avec la comparaison en observant qui je suis

NE PRESSE PAS! JE NE SUIS PAS UN CITRON...
Je fais face aux pressions sociales grâce à ma capacité à m'affirmer

4. SOIS TOI-MÊME, DE TOUTE FAÇON LES AUTRES SONT DÉJÀ PRIS!

Je compose avec la comparaison en observant qui je suis



Compétence(s) ciblée(s) (ÉKIP, OMS)	S'ESTIMER
Compétences transversales (PFÉQ)	ACTUALISER SON POTENTIEL EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE
Objectifs généraux de l'atelier	À LA FIN DE L'ATELIER, L'ÉLÈVE SERA EN MESURE <ul style="list-style-type: none"> de connaître certaines de ses valeurs et caractéristiques propres de comprendre l'impact de la comparaison sociale sur la confiance en soi d'utiliser de nouvelles stratégies pour mieux se connaître

POUR ALLER PLUS LOIN

L'observation bienveillante

L'observation bienveillante (ou la compassion envers soi) comprend trois composantes : (1) la bonté envers soi, qui implique d'être gentil et compréhensif envers soi-même vis-à-vis de la douleur ou à l'échec, par opposition à l'autocritique et au jugement; (2) l'humanité partagée, qui consiste à percevoir ses expériences personnelles comme faisant partie de l'expérience humaine plus large, plutôt qu'en se comparant négativement ou qu'en s'isolant; (3) la pleine conscience, qui implique une volonté de s'ouvrir aux expériences difficiles avec acceptation et curiosité, plutôt qu'en s'accrochant aux pensées et émotions négatives.

(Inspiré de Neff, 2003)

Durée totale

Version de **60 MINUTES**, suivre toutes les étapes

Version de **40 MINUTES**, NE PAS animer les activités marquées par l'icône



Matériel et préparation

Imprimer les fiches suivantes

- *Trois souhaits* (1 x élève)
- *Entre moi et moi-même!* (1 x élève)

Matériel requis

- 3 à 6 ballons (ballounes)
- Tableau et craies ou tableau numérique interactif (TNI)

POUR ALLER PLUS LOIN

Les valeurs

À travers l'atelier, l'élève aura l'occasion d'observer en lui afin de mieux se connaître. Il prendra d'abord contact avec une **valeur**. Les valeurs sont « les désirs les plus chers à notre cœur, ce que nous souhaitons défendre et la façon dont nous voulons échanger avec le monde qui nous entoure; les principes directeurs qui peuvent nous guider et nous motiver tout au long de notre vie. » (Harris, 2009, p. 191). Une valeur a une grande importance pour une personne, elle est à la base de ses actions, motive ses choix et lui indique la manière « idéale » de se comporter.

(Alloprof, s.d.).

CONSEIL D'ANIMATION

Il est important d'amener les élèves à ne pas chercher une réponse le plus rapidement possible, mais à prendre le temps de la laisser émerger. Les élèves peuvent fermer les yeux et peut-être même essayer d'observer ce qui se passe à l'intérieur d'eux quand ils pensent à ces éléments. Par exemple, y a-t-il des sensations physiques particulières qui prennent place? Peuvent-ils ressentir une émotion particulière? Si le temps le permet, vous pouvez demander à des volontaires de partager quelques-unes de leurs réflexions.

A. Trois souhaits... (10 minutes)

1. Vous distribuez à chaque élève la fiche à imprimer *Trois souhaits*.
2. Vous suggérez le scénario suivant aux élèves : « tu es en périple dans le désert du Sahara et tu trouves une lampe magique. Un génie s'en échappe et t'offre trois souhaits. Quels souhaits fais-tu? »
3. Vous demandez à chacun d'inscrire ses trois souhaits sur sa fiche. Vous invitez deux ou trois élèves volontaires à nommer un de leurs souhaits et à venir l'inscrire au tableau.
4. Vous présentez à la classe la liste des valeurs présente dans le *PowerPoint*. Vous demandez aux élèves d'associer des valeurs aux souhaits inscrits au tableau (au besoin, vous expliquez aux élèves le concept de « valeur »).
5. Vous animez ensuite une discussion à partir des questions suivantes :
 - À qui devraient s'adresser tes valeurs? À toi-même, à tes proches ou à tout le monde?



Les valeurs que l'on porte en nous peuvent s'appliquer autant à nous-mêmes, qu'à nos proches, qu'à plus large échelle (p. ex. à la communauté). Les valeurs nous permettent de nous mettre en action et peuvent varier selon les contextes et le temps (Hayes et al., 2012).

- Est-ce que tes valeurs devraient être les mêmes que celles de tes camarades? De ta famille? De ton école? De ton pays? Pourquoi?
 - En quoi est-il important de reconnaître tes valeurs?
6. Enfin, vous invitez les élèves à choisir un de leurs souhaits et à écrire la valeur qui y est associée, selon eux (vous pouvez demander de faire de même avec les autres souhaits si le temps le permet ou si certains élèves terminent plus rapidement que d'autres).

B. Entre moi et moi-même! (20 minutes)

1. Vous distribuez à chaque élève la fiche à imprimer *Entre moi et moi-même!*
2. Vous choisissez deux des quatre questions présentées dans le *PowerPoint* et posez-les à l'ensemble de la classe. Chaque élève doit, individuellement, répondre aux deux questions à l'endroit prévu sur sa fiche à imprimer. Vous invitez les élèves à prendre leur temps et à faire preuve de curiosité et de bienveillance envers eux dans cet exercice. Vous refaites l'exercice avec chacune des deux autres questions, selon le temps dont vous disposez.

Questions
<ul style="list-style-type: none">• Quelles sont tes qualités? Identifies-en quatre.
<ul style="list-style-type: none">• Quelles sont tes imperfections? Identifies-en deux.
<ul style="list-style-type: none">• Qu'est-ce qui te fait du bien ou qui t'apporte satisfaction? 
<ul style="list-style-type: none">• Qu'est-ce que tu aimerais être capable de faire? 

3. Vous relancez la discussion à partir des questions suivantes :
 - À quoi ça sert de mieux te connaître? As-tu des exemples dans lesquels le fait de mieux te connaître a été important ou bénéfique?
 -  En quoi le fait de mieux se connaître influence la confiance en soi?
 -  Est-ce que nos caractéristiques personnelles restent toujours les mêmes ou peuvent-elles changer avec le temps?
 -  Comment fais-tu pour mieux te connaître?
4.  Vous notez au tableau les stratégies nommées par les élèves, puis vous complétez avec la réflexion suivante.

 Pour mieux te connaître, essaie de nouvelles choses, lance-toi! Donne-toi le droit à l'erreur, sans te juger. Accepte que ça ne soit pas parfait. Tente aussi de voir ce qui se passe à l'intérieur de toi, observe ce que tu ressens. Dans cette quête pour apprendre à mieux te connaître, tente de faire preuve de tolérance envers toi-même. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Elles ont toutes leur place. Ce qui est vrai aujourd'hui sera peut-être incertain demain. Et c'est normal. Aie en tête que tes camarades et les autres jeunes autour de toi sont eux aussi en train de développer leur connaissance d'eux-mêmes. Tente donc de faire preuve de tolérance et de non-jugement envers eux aussi (Firestone, Firestone, Catlett et Love, 2002).

C. Pareil, pas pareil! (20 minutes)

1. Vous présentez un ballon devant la classe et vous le gonflez. Vous questionnez la classe avec les questions suivantes, tout en gonflant ou dégonflant le ballon selon les réponses des élèves.
 - Imaginons que le ballon que je tiens dans mes mains représente la confiance en soi. Si je le gonfle, qu'est-ce que ça veut dire? Si je le dégonfle, qu'est-ce que ça veut dire?

 La confiance en soi varie. Par exemple, quand je suis avec mes amies ou mes amis que j'adore et avec lesquels je me sens bien, j'ai davantage confiance en moi, je donne mon opinion et je suis plus relax. En revanche, si j'ai un examen qui me stresse je peux me mettre à douter de ma capacité à réussir.

 - Quelle devrait être la grosseur « normale » du ballon?

 La grosseur « normale » du ballon dépend de la représentation initiale de la confiance en soi et peut donc être très variable d'un individu à l'autre.
2. Vous invitez deux élèves volontaires à venir vous rejoindre à l'avant de la classe. Vous leur donnez chacun un ballon et leur demandez d'attendre vos consignes avant de manipuler ou de gonfler le ballon (donnez des directives claires pour éviter les débordements).
3. Vous donnez les consignes suivantes à toute la classe.

POUR ALLER PLUS LOIN

La connaissance de soi

Prendre conscience de ses valeurs personnelles permet d'augmenter la connaissance de soi. Elle représente la compréhension de sa propre nature, de ses capacités et de ses limites (Vazire et Wilson, 2012). Elle inclut « l'intuition, la connaissance de ses forces et de ses faiblesses, la découverte et l'enrichissement de ses talents, la conscience de ses limites et l'analyse de ses attentes personnelles » (Pruneau, Kerry, Langis et Léger, 2013, p. 9). La connaissance de soi a plusieurs utilités. Par exemple, elle permet de prendre des décisions éclairées qui tiennent compte de nos forces, de nos faiblesses et de nos aspirations (par exemple, pour choisir dans quel programme s'inscrire au cégep). La connaissance de soi permet aussi de mieux comprendre nos réactions par rapport aux événements (par exemple, lorsqu'on vit un conflit) (Martinot, 2001).

POUR ALLER PLUS LOIN

La confiance en soi et la comparaison sociale

La confiance en soi, c'est croire en son potentiel et en ses capacités. Cela nous aide à prendre des décisions, à créer des relations et à passer à l'action. La confiance en soi peut être définie comme la conviction ou le degré de certitude que les individus possèdent sur leur capacité à réussir dans diverses situations.

(Vealey, 2001)

De son côté, la comparaison sociale est importante puisqu'elle nous permet de nous mesurer aux autres et nous aide à nous définir. C'est un outil pour mieux se connaître. Elle peut cependant créer un regard erroné sur soi ou sur les autres. Parfois dévalorisant pour soi, parfois dépréciant pour les autres. Être conscient de l'effet de la comparaison sur notre confiance en soi permet de relativiser cette comparaison. Il est parfois favorable de se comparer à soi-même dans le temps pour apprécier nos progrès. On peut aussi prendre le temps de reconnaître nos forces, nos capacités et oser en développer d'autres en essayant de nouvelles expériences.

- En silence, j'aimerais que tu réfléchisses à la façon dont tu évalues ta confiance en soi. Je te demande de gonfler ton ballon en conséquence (les deux élèves volontaires à l'avant de la classe peuvent réellement gonfler leur ballon. Les autres élèves de la classe n'ont pas de ballon. Ils sont invités à mimer la grosseur de leur ballon fictif avec leurs mains levées). Il est important de conserver la grosseur initiale de ton ballon pour la suite de l'exercice.
- Toujours en silence, jette un regard autour de toi. Que remarques-tu? As-tu eu envie de regarder les ballons des autres autour de toi avant de gonfler le tien? Ou au contraire, as-tu rapidement gonflé le tien avant tout le monde? Comment te sens-tu par rapport aux autres? Prends le temps d'y penser à l'intérieur de toi...
- Nous allons maintenant observer l'effet de la comparaison sur notre confiance en soi. Je vais lire des mises en situation. Tu devras ajuster la grosseur de ton ballon en fonction du sentiment vécu et de ta confiance en soi quant à chacune des situations. Par exemple, ton ballon pourrait se dégonfler, se gonfler davantage ou encore se trouver inchangé, selon ce que tu ressens.

Mise en situation 1	GARDE LES YEUX OUVERTS Ton enseignante ou ton enseignant te demande de te lever devant la classe et d'épeler un mot de vocabulaire à voix haute devant tout le monde. Comment te sens-tu? Comment est ta confiance en soi? Ajuste ton ballon.
Mise en situation 2	FERME LES YEUX ET CENTRE-TOI SUR CE QUE TU RESSENS Tu as passé une fin de semaine très tranquille à te reposer à la maison. En ouvrant Instagram le dimanche, tu vois que ton amie ou ton ami est allé à La Ronde et publie des super photos où il semble vraiment s'amuser. Tu n'as jamais été à La Ronde. Comment te sens-tu? Comment est ta confiance en soi? Ajuste ton ballon.
Mise en situation 3 	FERME LES YEUX ET CENTRE-TOI SUR CE QUE TU RESSENS Tu as dans la vie deux très bonnes ou très bons amis avec qui tu aimes beaucoup discuter et rire. Vous passez la majorité de vos temps libres ensemble à l'école et vous faites parfois des activités la fin de semaine. Ton grand frère qui est en secondaire 2, a beaucoup d'amis, une blonde et il passe son temps à se vanter du fait qu'il est populaire. Comment te sens-tu? Comment est ta confiance en soi? Ajuste ton ballon.
Mise en situation 4 	GARDE LES YEUX OUVERTS Aujourd'hui en classe, vous recevez vos notes d'examen en mathématiques. Tu as beaucoup étudié pour cet examen et tu as une note de 77 %. La moyenne de la classe est de 85 %. Comment te sens-tu? Comment est ta confiance en soi? Ajuste ton ballon.

4. Vous expliquez que faire l'exercice les yeux ouverts ou les yeux fermés a un impact différent sur la comparaison sociale chez les jeunes. Vous animez une discussion en utilisant les questions suivantes.
 - Est-ce que le fait de se voir les uns les autres a influencé ta manière de gonfler ton ballon? Pourquoi?
 - Comment te sens-tu lorsque tu remarques que ton ballon est gonflé différemment de celui des autres?
 - Dans quelle mesure le regard des autres est important pour toi?
 - À quoi sert de se comparer aux autres? Pourquoi se comparer?

D. Défi HORS-PISTE (5 minutes)

Cette semaine, vous invitez les élèves à observer leur tendance à se comparer aux autres. « Est-ce que ça m'arrive souvent? Rarement? » Vous leur demandez d'identifier au moins une situation au cours des prochains jours où ils auront tendance à se comparer. Vous leur suggérez de se poser les questions suivantes : « Pourquoi ai-je senti le besoin de me comparer? »; « Est-ce le fait de me comparer a eu un effet plutôt positif ou plutôt négatif sur moi? »; « Qu'est-ce que ça a créé à l'intérieur de moi? ». Vous leur proposez de prendre conscience de la fonction de la comparaison et de ses effets sur eux.





Fiche à imprimer
Trois souhaits

1

Ma valeur:

2

Ma valeur:

3

Ma valeur:

Mes quatre qualités

1	3
2	4

Mes deux imperfections

1	2
---	---



Ce qui me fait du bien ou m'apporte satisfaction :

Ce que j'aimerais être capable de faire :



Sois toi-même, de toute façon, tous les autres sont déjà pris!

1^{re} secondaire – Atelier 4

RAPPEL!

L'importance de porter un regard bienveillant (de compassion) sur soi

Les valeurs

- Les désirs les plus chers à notre cœur
- Ce que nous souhaitons défendre
- La façon dont nous voulons échanger avec le monde extérieur

Nos valeurs sont à la base de nos actions, motivent nos choix et nous indiquent la manière « idéale » de nous comporter. Elles sont les principes qui peuvent nous guider tout au long de notre vie.

L'important, c'est de reconnaître ses propres valeurs afin d'agir en cohérence avec celles-ci.

Voici quelques exemples de valeurs :

- l'amitié, l'amour, la famille, l'entraide
- la justice, l'honnêteté, la discipline,
- le travail, l'éducation, la réussite, l'effort
- la liberté, la sécurité, le plaisir
- l'argent, le pouvoir, la beauté, la santé

Pareil, pas pareil?

La comparaison est un outil pour mieux se connaître : elle nous permet de nous mesurer aux autres et de nous définir.

Toutefois, elle peut créer un regard erroné sur soi ou sur les autres, parfois dévalorisant pour soi, parfois dépréciant pour les autres.

Le ballon de la confiance en soi
Que peux-tu essayer de faire pour gonfler ton ballon?

À toi de jouer!

Utilise ces stratégies pour mieux te connaître

- Essaie de nouvelles expériences
- Accepte de faire des erreurs, sans te juger
- Tourne ton regard à l'intérieur de toi pour découvrir ce qui te fait du bien, ce qui te fait plaisir, ce que tu aimes moins et ce que tu trouves plus difficile

DÉFI HORS-PISTE

Observe ta tendance à te comparer aux autres. Identifie une situation de comparaison que tu as vécue. Quel(s) effet(s) a eu cette comparaison sur toi?



Centre RBC
d'expertise universitaire
en santé mentale

Centre intégré
de santé et de
services sociaux de
la Montérégie-Centre
Québec

RUISSS
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
RÉSEAU UNIVERSITAIRE INTÉGRÉ
DE SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE



HORS



PISTE

ATELIER 5

TROP C'EST COMME PAS ASSEZ! QUAND LE STRESS ME JOUE DES TOURS
Je compose avec le stress

LA PEUR D'AVOIR PEUR... QUAND L'ANXIÉTÉ PREND LE DESSUS!
Je fais face à mon anxiété suis

VOYAGE AU CENTRE DE TON UNIVERS...
J'apprends à apprivoiser mes émotions et à demander de l'aide

SOI TOI-MÊME, DE TOUTE FAÇON TOUS LES AUTRES SONT DÉJÀ PRIS!
Je compose avec la comparaison en observant qui je suis

NE PRESS PAS! JE NE SUIS PAS UN CITRON
Je fais face aux pressions sociales grâce à ma
capacité à m'affirmer

5. NE PRESSE PAS! JE NE SUIS PAS UN CITRON...

Je fais face aux pressions sociales grâce à ma capacité à m'affirmer



Compétence(s) ciblée(s) (ÉKIP, OMS)	S’AFFIRMER
Compétences transversales (PFÉQ)	ACTUALISER SON POTENTIEL EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE COMMUNIQUER DE FAÇON APPROPRIÉE COOPÉRER
Objectifs généraux de l’atelier	À LA FIN DE L’ATELIER, L’ÉLÈVE SERA EN MESURE <ul style="list-style-type: none"> • de réfléchir à ce qui définit les pressions sociales • de prendre conscience de l’influence des pressions sociales sur lui • d’expérimenter différentes stratégies pour s’affirmer

Durée totale

Version de **60 MINUTES**, suivre toutes les étapes

Version de **40 MINUTES**, NE PAS animer les activités marquées par l’icône 

Matériel et préparation

Imprimer la fiche *Mise en situation Presse-toi pas!* (1 seule copie)

Matériel requis

- Ciseau (pour découper les étapes de la fiche à imprimer)
- Une boule de pâte à modeler ou une balle de stress
- Tableau et craies ou tableau numérique interactif (TNI)

A. La Ronde... des opinions (10 minutes)

1. Vous lisez la mise en situation suivante :

« C'est la sortie scolaire de fin d'année et vous allez à La Ronde. Ça sera une longue journée où vous devrez marcher beaucoup. La météo annonce une journée chaude et ensoleillée. Ton amie te demande de l'aider à choisir ses vêtements pour la sortie. Ton amie est coquette et elle veut se sentir belle pour cette dernière journée avant les vacances. Voici ce que tu lui proposes de porter... »
2. Vous présentez la photo de l'amie, qui figure dans le *PowerPoint*.
3. Vous passez à la diapositive suivante du *PowerPoint* sur laquelle on retrouve différents personnages et leurs propos :
 - Parent 1 : « Il ne faut pas que les vêtements soient trop chers! »
 - Parent 2 : « L'important, c'est que ça soit confortable! »
 - Parent 3 : « Pas trop sexy, svp! »
 - Amie : « Des vêtements originaux, qui sortent de l'ordinaire! »
 - Ami : « Des vêtements bien simples, pas trop voyants... »
 - Enseignant : « Est-ce que ça respecte le code de vie de l'école? »
 - Société : « Ça doit être tendance, dernier cri, à la mode! »
 - Société : « Pensons environnement! Des vêtements usagés ou recyclés »
4. Vous interrogez les élèves. Est-ce que le choix vestimentaire que tu as proposé à ton amie respecte tous les critères des différents personnages? Vous enchérissez la réflexion à partir des questions suivantes :
 - À quel ou auxquels personnages penses-tu que le vêtement pourrait plaire? Déplaire?
 - Qu'en est-il de ton amie? Penses-tu qu'elle soit contente de porter ces vêtements?
 - Est-ce que l'on peut satisfaire tout le monde? Si oui, comment? Sinon, pourquoi?
 - Est-ce que le fait de déplaire peut affecter notre relation avec les gens impliqués?



Vous faites ressortir que la personne doit d'abord se demander elle-même ce qu'elle aime porter, avec quel type de vêtements elle se sent bien, tout en considérant ce qui est approprié au contexte (ici, La Ronde). Vous généralisez cette idée en rappelant aux élèves que peu importent les décisions que l'on prend dans la vie, il y a toujours des gens qui ne sont pas d'accord avec nos choix. Mieux vaut apprendre à accepter qu'on ne puisse pas plaire à tout le monde, comme tout le monde ne nous plaît pas. Il faut aussi garder en tête que les relations les plus solides ne se brisent habituellement pas avec un simple désaccord ou avec des goûts différents.

B. Presse-citron (10 minutes)

1. Vous expliquez d'abord aux élèves ce que signifie le mot « pression » : *action exercée par la force, pousser avec effort* (tiré du Larousse, langue française)

Vous ajoutez que la pression exercée sur un objet a souvent pour effet de modifier cet objet (vous illustrez vos propos en serrant la boule de pâte à modeler ou en serrant la balle de stress qui se déforme sous la pression). Vous poursuivez en imageant vos propos avec l'exemple du presse-citron : il faut exercer une forte pression avec nos mains pour en extraire le jus. Et une fois pressé, à quoi ressemble le citron? Il n'a plus la même allure.

2. Vous invitez ensuite les élèves à expliquer, dans leurs mots, ce qu'est une « pression sociale ». Vous prenez quelques interventions et complétez à partir des éléments suivants (vous pouvez faire des liens avec l'exercice précédent (B. La Ronde... des opinions).



Les pressions sociales proviennent d'abord de l'extérieur de soi, c'est-à-dire de la famille, des camarades, de la société. Par exemple, des **parents** : sois poli et étudie bien; de **l'école** : participe en classe et implique-toi; des camarades: fais-nous rire et sois *cool* et de la **société** : achète ce téléphone intelligent et tu seras au *top* (médias, publicités, etc.).

3. Vous demandez alors aux élèves : que se passe-t-il à l'intérieur de toi, à force d'entendre ces messages, de subir ces pressions? Vous écoutez quelques interventions et vous complétez avec ce qui suit.



Sans trop s'en rendre compte, on intègre ces pressions, ces messages et on se les impose soi-même. On pense qu'il faut aimer telle chose ou penser de telle manière... Mais cela ne vient pas réellement de nos goûts ou de nos opinions personnelles. C'est plutôt qu'on a intériorisé les pressions extérieures. *Comme le citron change d'allure après avoir été pressé, on change notre manière d'être ou d'agir à force de subir les pressions sociales.*

4. Vous enchaînez en disant qu'en effet, les pressions sociales ont souvent une influence sur les manières d'être, de penser ou d'agir d'une personne (*comme le presse-citron*), de façon à ce que ses choix et ses comportements soient davantage conformes aux normes (faire comme les autres, « être dans le moule »). Vous expliquez aux élèves que la confiance en soi a un impact important sur la manière qu'ont les personnes de composer avec ces pressions (Fischer, 2010). Vous soumettez les deux situations suivantes.

- « Même si je n'aime pas l'alcool et que je préfère ne pas en consommer, il est fort probable que je décide d'en boire à mon bal de finissants, car tout le monde va en boire. Si je ne consomme pas d'alcool, j'aurai l'air plate, trop sage et on risque de rire de moi ou de m'exclure... »
- « Dans ma gang, la plupart de mes camarades ont déjà été en couple. Je suis le/la seul(e) à ne jamais avoir eu d'amoureuse ou d'amoureux. Je me fais souvent taquiner avec ça, mais ça ne me dérange pas trop. Je sais que le moment viendra... Je préfère prendre mon temps et me respecter. »

5. Vous questionnez les élèves : dans ces deux situations, comment selon toi la confiance en soi des personnages a eu un impact sur leur manière de faire face aux pressions sociales? Vous écoutez quelques réponses et vous complétez en expliquant qu'une faible confiance en soi nous amène davantage à nous conformer ou nous soumettre aux pressions (Fischer, 2010).

POUR ALLER PLUS LOIN

Les pressions sociales

Les adolescentes et les adolescents doivent composer avec de nombreuses pressions sociales : « ils/elles doivent composer avec les tyrannies des normes corporelles, les pressions des médias, de la mode, des publicités et des industries culturelles et le travail d'une image d'eux/elles-mêmes qui annonce de nouveaux rapports aux autres » (Dupont, 2014, p. 31). L'adolescente ou l'adolescent est aussi soumis à des pressions des pairs au sujet de la sexualité et des expériences qu'il est appelé à vivre (par exemple, tabagisme, usage de substances, consommation d'alcool, etc.) (Young, 2013).

CONSEIL D'ANIMATION

Au cours de l'exercice, les élèves peuvent avoir tendance à vouloir donner LA BONNE RÉPONSE. Pourtant tout le monde rencontre des difficultés, est confronté à des enjeux lorsque vient le temps de s'affirmer devant les pressions. L'exercice nécessite d'insister pour qu'ils prennent le temps de voir les difficultés réelles qu'ils pourraient rencontrer devant ce genre de situation. Lorsqu'un élève volontaire fait la pause PRESSE-TOI PAS!, insistez sur l'introspection (ce que l'élève vit et ressent) et moins sur l'action à poser.

POUR ALLER PLUS LOIN

L'affirmation de soi

L'affirmation de soi réfère à notre capacité à communiquer avec calme et honnêteté nos pensées et nos sentiments à autrui. Le comportement affirmatif implique deux types de respect : celui envers soi-même (en tenant compte de mes propres besoins, de mes droits, de mes pensées et de mes sentiments) et celui envers l'autre (en tenant compte de ses besoins, de ses droits, de ses pensées et de ses sentiments). Plus un individu est en mesure de respecter les autres tout en se respectant lui-même, et plus il est en mesure de s'exprimer clairement, plus ses relations seront enrichissantes et libératrices

(Boisvert et Beaudry, 1979).

6. Vous poursuivez en expliquant aux élèves que selon les personnes et le contexte, les pressions sociales peuvent être *utiles* ou *nuisibles*. Elles sont *utiles* si elles représentent une source de motivation à court terme (Ryan et Deci, 2017). Le fait d'être mis au défi, de ressentir une certaine pression peut nous amener à nous dépasser. Par exemple, mon entraîneur me pousse à donner mon 100 % ce qui augmente ma performance lors du match. En revanche, trop de pressions deviennent *nuisibles*. Par exemple, l'idée d'exceller me préoccupe et m'empêche d'apprécier mon cours de danse.
7. Vous sensibilisez les élèves au fait qu'en tout temps, quand on se sent sous pression, on peut prendre un moment pour s'arrêter et tenter d'observer ce que l'on vit. Cela permet de prendre conscience de ce que l'on veut vraiment. Faire preuve d'ouverture envers soi, tenter de s'accepter tel que l'on est et cesser de vouloir plaire à tout le monde permet une plus grande présence et une meilleure compassion avec ce qui se passe à l'intérieur de soi. Au final, on s'épargne la pression qui provient de notre propre jugement envers nous-mêmes...

C. Tu n'es pas un citron... presse-toi pas et affirme-toi! (15 à 25 minutes)

1. Vous vous assurez d'abord que deux rangées de pupitres bien distinctes soient formées pour permettre de tracer une voie au centre, allant de l'arrière vers l'avant du local. Vous choisissez un élève volontaire et lui demandez de se diriger au bout de cette voie (rangée) vers le fond du local et d'attendre.
2. Vous expliquez ensuite à toute la classe que la voie (rangée de pupitres) représente symboliquement le cours de la vie. Dans la vie, on avance avec des buts, des objectifs, des désirs, des valeurs. Chaque individu a essentiellement pour objectif ultime de se rendre au bout de son propre chemin. Par contre, tout au long de notre chemin, nous devons affronter différentes pressions qui vont peut-être influencer de façon positive ou négative notre route et ainsi modifier nos objectifs, choix, perceptions, valeurs, etc. Vous poursuivez en indiquant à la classe qu'il y aura deux mises en situation (une seule mise en situation pour les écoles qui disposent de 40 minutes). Chacune d'elles comporte trois étapes et nécessitera des prises de décision dans le but de s'affirmer. Vous sensibilisez les élèves au fait que, dans une mise en situation, cela paraîtra peut-être facile de dire clairement ce qu'on pense, mais que dans la vie, ça l'est moins!
3. Vous poursuivez en précisant qu'à travers les mises en situation, l'élève volontaire devra se déplacer de l'arrière vers l'avant à l'intérieur de la voie qui représente le cours de sa vie. Certains élèves placés tout au long de la voie auront en main des étapes de la mise en situation en cours. Chaque fois que l'élève volontaire se retrouvera devant un élève possédant une étape de la mise en situation, il devra faire une pause, nommée **PRESSE-TOI PAS!** À ce moment, l'élève qui possède une étape de la mise en situation devra la lire à voix haute.

La pause **PRESSE-TOI PAS!** consiste à :

- t'arrêter, à fermer les yeux, à prendre trois respirations
- te demander : qu'est-ce que je ressens (émotions et sensations)?
- te demander : à quoi je pense?

4. Vous distribuez maintenant les trois étapes de la première mise en situation à trois élèves différents, assis de part et d'autre de la voie (voir la fiche à imprimer *Mises en situation PRESSE-TOI PAS!*). Vous commencez par le fond (étape A) vers le devant (étapes B et C).
5. Vous donnez le signal pour commencer la première mise en situation (durée : dix minutes). L'élève volontaire s'avance alors dans la voie. Lorsque l'élève volontaire arrive devant le premier élève, il lui lit l'étape A de la mise en situation à voix haute. Vous demandez alors à l'élève volontaire et à tout le groupe de faire la pause **PRESSE-TOI PAS!**
6. Vous demandez d'abord à l'élève volontaire, puis à toute la classe :
 - Quelles sont tes émotions et sensations?
 - Qu'est-ce que tu as envie de faire avec cette situation, au fond de toi?
7. Si l'élève est incapable de répondre ou semble timide, vous pouvez interpeller la classe. Toutefois, c'est l'élève volontaire qui doit choisir au final ce qu'il souhaite faire. Vous pouvez utiliser les questions suivantes pour amener les élèves à approfondir leur réflexion :
 - Te sens-tu obligé? Pourquoi?
 - Quels sont les pour et les contre?
 - Est-ce qu'il y a une peur qui influence ta décision? (peur du jugement, peur de l'exclusion ou du rejet)
 - Est-ce que ta décision est fidèle à qui tu es? As-tu l'impression de te respecter toi-même dans ce choix?
8. L'élève volontaire continue ensuite d'avancer dans la voie. La mise en situation évolue au fur et à mesure que les autres élèves dévoilent les étapes de la mise en situation (B-C). À chaque étape, vous appliquez les principes de la pause **PRESSE-TOI PAS!** Vous vous assurez de faire réagir d'abord l'élève volontaire puis toute la classe pour ainsi poursuivre la réflexion.
9. Une fois la première mise en situation terminée, la classe applaudit l'élève volontaire pour son courage.
10.  Vous répétez l'exercice avec la deuxième mise en situation (voir la fiche à imprimer *Mises en situation PRESSE-TOI PAS!*) dans une rangée différente si possible, avec un autre élève volontaire .

D. Presse-papier... Prends des notes (5 à 10 minutes)

1.  Vous animez une discussion à l'aide des questions suivantes.
 - Quelles sont les pressions sociales que les jeunes vivent aujourd'hui?
 - Qu'est-ce qui peut t'arriver si tu te laisses influencer par les pressions sociales?
 - Qu'est-ce qui peut t'arriver si tu t'affirmes et que tu ne cèdes pas aux pressions sociales vécues?
 - Pourquoi a-t-on tendance à laisser les pressions sociales avoir une influence sur nos choix, nos actions?
 - Quels sont les effets (positifs et négatifs) de ne pas accepter les pressions?

- 
- Quelles sont vos stratégies pour vous affirmer devant les pressions sociales?
2. Vous complétez les stratégies proposées par les élèves à l'aide des stratégies suivantes (inspirées d'Ames, Lee et Wazlawek, 2017) :
- respecter tes besoins, tes droits, tes pensées et tes sentiments (et respecter ceux des autres)
 - utiliser la pause **PRESSE-TOI PAS!** (tu t'arrêtes, tu respires, te te recentres)
 - te détendre
 - être ouvert et à l'écoute de tes propres sentiments et à ceux d'autrui
 - remettre en question les idées reçues, ne pas tout avaler
 - t'affirmer, communiquer clairement et honnêtement
 - clarifier les attentes de l'autre et tes attentes personnelles
 - voir s'il y a un point commun entre tes idées et les idées de l'autre
 - faire une proposition, trouver un compromis
 - affronter la peur de déplaire, t'assumer et te faire confiance
 - utiliser l'humour
 - poser des questions
 - dans l'incertitude, dire que tu prendras le temps d'y penser

E. Défi HORS-PISTE (5 minutes)

Cette semaine, vous demandez aux élèves d'identifier une situation où ils vivent une forme de pression sociale. Vous les invitez à observer à l'intérieur d'eux ce que cette pression leur fait vivre (motivation, peur, stress, etc.) et à prendre contact avec qui ils sont vraiment (au-delà de la pression vécue). Vous leur demandez enfin d'identifier une ou deux stratégies pour s'affirmer (parmi celles vues dans le dernier exercice) et à passer à l'action en les appliquant .



Fiche à imprimer
Mises en situation : Presse-toi pas!

	Première mise en situation
A	Tu es invité à la fête de ton ami Mathieu. C'est un bon ami, mais tu ne connais pas la majorité des personnes qui seront présentes et tu te demandes si tu te sentiras à ta place. En fait, tu avais décidé de ne pas y aller jusqu'à ce qu'un autre ami, Jérôme, insiste pour que tu viennes avec lui. Qu'est-ce que tu fais?
B	Tu as finalement décidé d'y aller pour accompagner Jérôme. Pendant la soirée, tout le monde se met à parler d'une fille qui est absente ce soir-là. Ils lancent une rumeur à son sujet et tu sais que ce n'est pas vrai. Que fais-tu?
C	Plus tard dans la soirée, tu parles avec une personne qui te plaît et quelqu'un prend une photo de vous deux. Il rigole et dit qu'il va la mettre sur les réseaux sociaux. Tu n'as pas envie, mais tu penses que tu pourrais avoir l'air ridicule d'être le seul à ne pas vouloir que la photo soit publiée. Qu'est-ce que tu fais?

	 Deuxième mise en situation
A	La semaine prochaine, c'est la fin d'étape. Cette fin de semaine, tu dois étudier pour trois examens. Tu as un match de soccer samedi matin et tu as prévu aller chez ta meilleure amie ensuite. Tu te demandes si tu vas y arriver, mais tu as besoin de te changer les idées. Que réponds-tu à ta mère qui te demande si tu seras prête pour tes examens?
B	La période des examens est passée. Bien que tes notes soient satisfaisantes, ton père trouve que tu aurais pu faire mieux... Tu as déjà eu de meilleurs résultats. Il aimerait que tu maintiennes tes notes au meilleur de tes capacités. Il te propose d'étudier avec toi toutes les fins de semaine, mais tu n'en as pas envie. De ton côté, tu trouves tes notes satisfaisantes. Que fais-tu?
C	C'est la dernière étape de l'année. Ta prof de français, que tu aimes beaucoup, demande à te parler un midi. Elle te dit que tes notes ont diminué depuis quelque temps. Elle aimerait t'offrir son aide et te suggère de venir en récupération sur l'heure du dîner. Ça ne te tente pas, tu crois que tu peux t'en sortir autrement. Comment réponds-tu à son offre?

HORS PISTE

Ne presse pas! Je ne suis pas un citron...

1^{re} secondaire – Atelier 5

RAPPEL!

Peu importe le choix que tu fais, il y a toujours quelqu'un qui ne sera pas d'accord.

Mieux vaut apprendre à accepter de ne pas plaire à tout le monde, comme tout le monde ne te plaît pas et que les relations les plus solides ne se brisent pas avec un désaccord ou avec des goûts différents.

Les pressions peuvent venir des amies ou des amis, de l'école, des parents et de la société. Mais surtout, à force de les entendre, tu finis par te les dire à toi-même sans t'en rendre compte.

Quand tu te sens sous pression, tu peux t'arrêter, observer en toi et de te demander ce que tu veux vraiment.

RAPPEL!

Avant d'agir, tu dois d'abord observer ce qui se passe en toi.



À toi de jouer!

Utilise des stratégies pour t'affirmer devant les pressions sociales

- Respecte tes besoins, tes pensées, tes sentiments
- Détends-toi
- Sois ouvert et à l'écoute de tes propres sentiments et à ceux d'autrui
- Remets en question les idées reçues, n'avale pas tout!
- Affirme-toi, communique clairement et honnêtement
- Clarifie les attentes de l'autre et tes attentes personnelles



- Vois s'il y a un point commun entre tes idées et les idées de l'autre
- Fais une proposition, trouve un compromis
- Affronte la peur de déplaire, assume-toi et fais-toi confiance
- Utilise l'humour
- Pose des questions
- Dans l'incertitude, dis que tu prendras le temps d'y penser

DÉFI HORS-PISTE

Cette semaine, identifie une situation où tu vis une forme de pression sociale. Observe à l'intérieur de toi ce que cette pression te fait vivre. Ensuite, choisis une ou deux stratégies que tu pourrais utiliser pour t'affirmer!



Centre RBC
d'expertise universitaire
en santé mentale

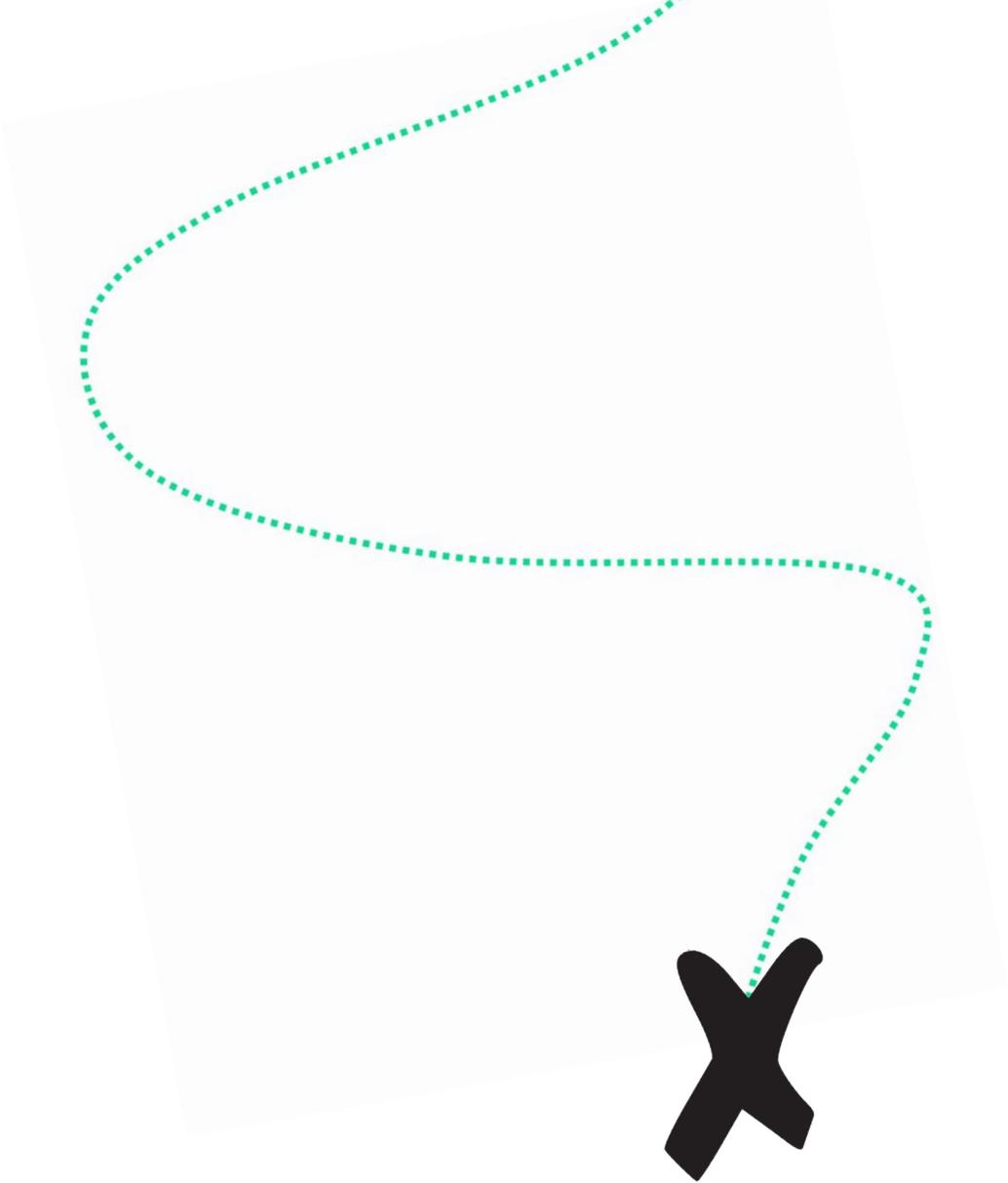
Centre intégré
de santé et de
services sociaux de
la Montérégie-Centre

Québec

RUISSS
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
RÉSEAU UNIVERSITAIRE INTÉGRÉ
DE SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE





2^e secondaire

HORS PISTE

ATELIER 1

**RIEN NE SERT DE S'EMPORTER...
IL FAUT COMMUNIQUER!**

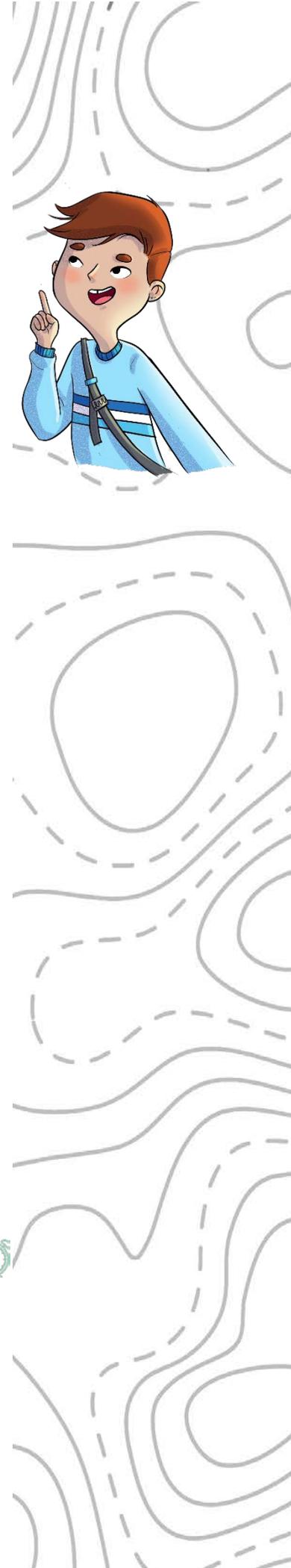
Je préviens les conflits en communiquant clairement

ON TE L'A SÛREMENT DÉJÀ DIS, MAIS... TU ES VRAIMENT
QUELQU'UN DE BIEN!
Je développe mon estime de moi en découvrant qui je suis

ET SI ON S'ÉCOUTAIT... AVEC LES YEUX DU COEUR!
Je participe à un milieu plus tolérant grâce à la bienveillance

ÊTRE DANS LE MÊME BATEAU!
Je crée des relations positives grâce à mes comportements proclosiaux

TOUTE VÉRITÉ... N'EST PAS TOUJOURS VRAIE!
J'utilise les médias sociaux de manière optimale grâce à
mon esprit critique



1. RIEN DE SERT DE S'EMPORTER... IL FAUT COMMUNIQUER!

Je préviens des conflits en communiquant clairement

Compétence(s) ciblée(s) (ÉKIP, OMS)	COMMUNIQUER
Compétences transversales (PFÉQ)	COMMUNIQUER DE FAÇON APPROPRIÉE RÉSoudre DES PROBLÈMES METTRE EN ŒUVRE SA PENSÉE CRÉATRICE COOPÉRER ACTUALISER SON POTENTIEL
Objectifs généraux de l'atelier	À LA FIN DE L'ATELIER, L'ÉLÈVE SERA EN MÉSURE <ul style="list-style-type: none"> • de comprendre l'impact de ses propres attitudes et comportements sur la gestion de ses conflits • d'utiliser des stratégies positives pour gérer ses conflits, dont la communication et l'écoute bienveillante

Durée totale

Version de **60 MINUTES**, suivre toutes les étapes

Version de **40 MINUTES**, NE PAS animer les activités marquées par l'icône 

Matériel et préparation

Imprimer la fiche *Mises en scène pour le théâtre interactif* (1 x élève)

POUR ALLER PLUS LOIN

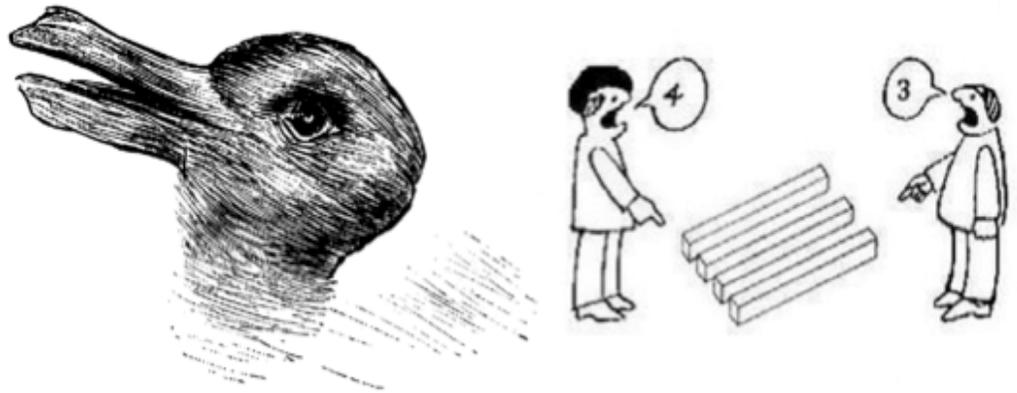
Les perceptions

Ce que l'on vit traverse un filtre dans lequel passent nos perceptions. Comme personne n'a exactement la même expérience de vie, personne ne perçoit les choses, les êtres ou les situations exactement de la même manière. La tendance naturelle de l'être humain à catégoriser (bon vs mauvais, agréable vs désagréable, sûr vs dangereux) fait que l'on entretient parfois des stéréotypes et des préjugés. Aussi, lorsqu'on communique avec les autres, nos « filtres » peuvent venir biaiser les messages, un peu comme s'il y avait du bruit sur la ligne téléphonique, ce qui risque de créer des incompréhensions et des conflits.

(Fiske et McCrae, 2012; Eberhardt, 2019)

A. Perceptions (10 minutes)

1. À l'aide du *PowerPoint*, vous présentez des images ambiguës qui peuvent être perçues différemment selon les personnes. Vous animez une discussion à l'aide des questions suivantes :
 - Que vois-tu dans ces images?
 - Est-ce que quelqu'un voit autre chose?
 - Pourquoi se peut-il que tu n' observes pas la même chose que ton camarade?
 - Est-ce que tu peux relever des situations de ta vie où les perceptions sont différentes d'une personne à l'autre?



(Jastrow, 1899)

(Psychobabel, 2017)



Vous faites ressortir la possibilité qu'il puisse y avoir plusieurs perceptions pour une seule image et mettez en évidence que les différences de perception et de décodage peuvent être à l'origine d'incompréhension et parfois de conflits interpersonnels (Eberhardt, 2019). Ces différences signifient aussi qu'il est souvent inutile de chercher qui a tort, qui a raison, mais plutôt de savoir qu'il peut y avoir deux visions d'une même situation.

2. Vous demandez aux élèves s'ils ont des exemples de conflits interpersonnels vécus, attribuables à des perceptions différentes. Vous invitez deux ou trois élèves à partager leur situation.

B. Le fil de la communication (10 minutes)

1. Vous posez aux élèves les deux questions suivantes :
 - Les conflits peuvent-ils être utiles?
 - As-tu des exemples?



Vous expliquez que le conflit peut être positif. Selon la façon dont il est géré, celui-ci peut s'avérer bénéfique ou nuisible. Lorsqu'il est bien géré, le conflit entre deux personnes peut permettre de mieux se connaître, de se comprendre et même de développer sa créativité et de trouver de nouvelles solutions (Scholtes, Joiner, Streibel et Lalanne, 2002). Vous illustrez ces propos à l'aide des exemples suivants.

- **Exemple d'un conflit bénéfique** : Jonathan a prêté sa planche à neige à son meilleur ami Maxime la semaine passée et celui-ci ne la lui a pas encore ramenée. Jonathan dit à son ami : « À cause de toi, je ne pourrai pas aller en *snow* ce soir, car je n'ai pas ma planche ! » Maxime lui répond : « Ben voyons, t'es ben bête, qu'est-ce qui te prend ? » Jonathan prend une minute pour se centrer sur lui. Il prend conscience qu'il est déçu de ne pas pouvoir aller en planche à neige ce soir. Il a l'impression que ce n'est pas la première fois que Maxime ne lui remet pas un objet qu'il lui a prêté. Il décide de lui expliquer comment il se sent. Maxime comprend qu'il n'aime pas le fait d'attendre après lui. Ce dernier explique aussi à Jonathan qu'il n'avait pas compris à quel moment il devait lui rapporter sa planche à neige et il attendait qu'il la lui demande. Il lui rappelle toutes les fois où il lui a prêté du matériel sans rien attendre en retour. Jonathan avoue qu'il n'avait pas été clair et reconnaît que Maxime a souvent été généreux avec lui. Maxime reconnaît pour sa part qu'il ne s'est pas soucié du besoin de Jonathan.
 - **Exemple d'un conflit négatif** : Sara a un conflit avec sa meilleure amie Marie parce que celle-ci s'intéresse au même garçon qu'elle alors qu'elle savait très bien qu'elle le fréquentait avant. Sara dit à Marie qu'elle est stupide de vouloir briser la relation qu'elle a avec Justin. Marie traite Sara d'égoïste et affirme qu'elle a le droit de parler à qui elle veut. Cela fait une semaine que Marie et Sara ne se sont pas parlé.
2. Vous enrichissez la réflexion en insistant sur le fait que différentes attitudes et émotions, différents comportements influencent la gestion du conflit en cours. Lorsqu'on est confronté à un conflit, on peut soit réagir, soit répondre (Kabat-Zinn, 1990).
- On réagit quand on réplique immédiatement à quelqu'un qui dit ou fait quelque chose qui nous déplaît, de manière spontanée, sans réfléchir. Cette réaction peut envenimer la situation.
 - Est-ce que ça t'est déjà arrivé?
 - Est-ce que tu vois dans la situation de Jonathan et de Maxime ou dans celle de Sara et de Marie, des moments où ils ont réagi spontanément, sans réfléchir?
 - On répond lorsque vis-à-vis d'une même situation, on prend le temps de respirer, de se mettre à la place de l'autre ou de regarder la situation sous un autre angle. Cette stratégie augmente nos chances de régler positivement le conflit.
 - Peux-tu nommer un moment où Jonathan, Maxime, Sara ou Marie a utilisé cette stratégie?
3. Vous poursuivez en expliquant que parfois, les émotions envahissent notre corps et notre tête et nous empêchent de bien percevoir la situation dans laquelle on se trouve (Peacock, 1999). Le sentiment qui nous habite nous pousse à envenimer le conflit.
4.  Vous animez une discussion à l'aide des questions suivantes :
- As-tu déjà vécu une situation dans laquelle tu as eu le goût d'envenimer les conflits plutôt que de les résoudre?
 - Pourquoi, selon toi?

POUR ALLER PLUS LOIN

L'écoute bienveillante

La pratique de l'écoute bienveillante favorise une communication efficace, une relation de confiance et un renforcement des liens, tout en réduisant les risques de conflits ou de malentendus. Nous avons tous des exemples de moments où on n'écoute pas vraiment l'autre, où on ne se sent pas écouté : quelqu'un qui regarde son téléphone intelligent durant la conversation, des parents qui écoutent leurs émissions pendant qu'on leur parle, quelqu'un qui répond par des hum hum, oui oui... tout au long de la conversation et qui regarde ailleurs, etc. L'écoute bienveillante consiste donc à ramener l'attention vers l'interlocuteur et à essayer d'être pleinement dans le moment présent.

(André, 2009; Burdick, 2014; Kaiser Greenland, 2016; Scholastic Inc., 2019; Ucak, 2006; Weger, Castle Bell, Minei et Robinson, 2014; Willard et Saltzman, 2015).

- Quelles ont été les conséquences?
- À quoi ça sert de résoudre tes conflits?
- Qu'est-ce qui t'aide à gérer tes conflits?



Vous concluez en expliquant que même si parfois il peut être tentant d'envenimer les conflits parce que c'est amusant, spectaculaire ou parce que cela nous donne l'impression d'être plus fort, il y a toujours plus de bénéfices à mieux gérer les conflits.

C. Coup de théâtre! (25 minutes)

1. Vous expliquez aux élèves que le prochain exercice vise à mettre en scène trois situations différentes de conflit entre deux personnages, à la manière d'un théâtre interactif.
2. Vous présentez aux élèves les différents rôles nécessaires pour l'exercice du théâtre interactif. Ainsi, pour chacune des mises en scène :
 - deux élèves vont interpréter les personnages (respect!);
 - à tout moment, un troisième élève pourra intervenir dans la scène pour jouer le rôle de la personne metteuse en scène et changer le cours de l'histoire. Ce rôle permet de guider les interactions et de corriger les situations à l'aide des bonnes stratégies.
3. N'importe quel élève peut participer et prendre le rôle de la personne metteuse en scène. Il suffit de lever la main et d'utiliser le mot « COUPEZ! » Elle met alors les actrices ou les acteurs en pause et donne les consignes pour corriger la scène. Ensuite, les deux personnages reprennent la scène en ajustant leur jeu en fonction des consignes données par la personne metteuse en scène.
4. Avant de commencer le théâtre interactif, vous expliquez brièvement, à l'aide du *PowerPoint*, les stratégies de résolution de conflits (Motoi, 1995; Motoi et Villeneuve, 2006).

Stratégies d'écoute bienveillante

- Adopter une posture non verbale d'ouverture et d'intérêt : regard, ton, attitude, sourire, attention
- Ne pas chercher à interrompre ou à intervenir; laisser la personne terminer ses phrases
- Tenter de se mettre à la place de l'autre quand il décrit ce qu'il ressent
- Garder une attitude de respect et d'empathie envers l'autre
- Ramener l'attention vers l'autre, être dans le moment présent

Stratégies de communication

- Prendre le temps d'écouter l'opinion de l'autre
- Nommer ce que tu ressens, tes émotions

- Parler au Je
- Exprimer tes besoins dans la situation
- Nommer ce que tu attends de l'autre
- Discuter ouvertement avec l'autre
- Rester calme



Autres stratégies de résolution de conflits

- Définir le problème
 - Évaluer les solutions (faisabilité, réalisme)
 - Adopter une attitude respectueuse (ne pas juger ou blâmer l'autre)
 - Accepter de faire des compromis
 - Accepter sa part de responsabilité dans la situation
 - Faire un inventaire de toutes les solutions possibles avant d'en choisir une qui convient à toutes les personnes impliquées
 - Clarifier sa pensée
 - Rechercher le soutien social de ses pairs
5. Vous vous assurez que tous les élèves ont bien saisi les consignes pour le théâtre interactif et vous invitez les deux premiers volontaires à venir à l'avant. Vous distribuez les papiers de la première mise en scène (voir la fiche à imprimer *Mises en scène pour le théâtre interactif*) et les rôles puis vous accordez quelques minutes aux personnages pour se préparer.
 6. Vous vous assurez que le *PowerPoint* sur les stratégies de résolution de conflits soit toujours affiché à l'écran afin que les élèves de la classe puissent s'y référer pour le rôle de la personne metteure en scène.
 7. Lorsque les deux personnages sont prêts, vous lancez la première mise en scène (notez que vous disposez en moyenne de cinq à sept minutes par mise en scène, mais que cela peut varier selon la participation de la classe).
 8. Vous pouvez encourager les élèves de la classe à prendre le rôle de la personne metteure en scène, en soulevant des questions. Par exemple:
 - Comment trouves-tu le non verbal des personnages?
 - Quelle attitude ou quel comportement chez l'un des personnages pourrais-tu changer afin que le ton redescende, que le conflit se résolve? Comment?
 - Peux-tu guider un personnage à reformuler sa phrase en nommant ses émotions?
 - Comment pourrais-tu aider un personnage à mieux exprimer ses besoins?
 9.  Lorsque vous évaluez qu'une mise en scène a été suffisamment travaillée ou que le temps alloué est écoulé, vous passez à la prochaine mise en scène (voir la fiche à imprimer *Mises en scène pour le théâtre interactif*) et invitez deux nouveaux volontaires à vous rejoindre à l'avant. Vous suivez la même procédure pour les trois mises en scène.

POUR ALLER PLUS LOIN

Les stratégies de résolution de conflits

Les stratégies employées pour résoudre des conflits sont étroitement liées aux stratégies de communication. Elles sont tributaires des résultats obtenus dans la gestion du conflit. Pour favoriser la gestion de conflits efficace, il est aussi possible d'utiliser la relaxation et l'activité physique comme des façons de se calmer avant d'aborder le conflit avec l'autre. Les stratégies de gestion de conflits négatives (retrait, évitement, domination, contrôle) sont à éviter.

(Feldman et Gowen, 1998; Gascon, 2011; Tuval-Maschiach et Shulman, 2006)



D. Défi HORS-PISTE (5 minutes)

Cette semaine, vous proposez aux élèves de réfléchir à leur façon de vivre et de gérer leurs conflits. Vous leur suggérez d'observer leur réaction vis-à-vis d'un conflit vécu au cours de la semaine. Plus précisément, vous les invitez à identifier :

- une réaction spontanée (attitude, comportement) que tu adoptes souvent sans réfléchir et qui peut envenimer les conflits.
- une stratégie de résolution de conflits que tu utilises déjà, naturellement.
- une nouvelle stratégie que tu t'engages à mettre en pratique prochainement, pour mieux gérer les conflits.

Fiche à imprimer
Mises en scène pour le théâtre interactif

Mise en scène 1

Ce matin, tu as demandé à ton ami d'aller au cinéma avec toi, car il y a un nouveau film qui vient de sortir et tu ne veux vraiment pas le manquer. Il t'a expliqué qu'il ne pouvait pas, car il devait aller chez ses grands-parents. Le soir avant de te coucher, tu remarques sur Facebook qu'il a publié des photos de lui au centre commercial avec d'autres amis. Tu es très en colère et, surtout, déçu que ton ami t'ait menti. Le lendemain, tu l'ignores lorsque tu le croises dans le corridor de l'école. Celui-ci t'apostrophe en te disant : « Ben voyons, tu pourrais me dire allô ! » Tu lui réponds que tu ne sais pas pourquoi tu lui dirais allô alors que, visiblement, il ne veut pas se tenir avec toi. Devant son air interrogateur, tu lui dis que tu as vu ses photos sur Facebook et que tu sais qu'il t'a menti pour ne pas t'accompagner au cinéma. Il affirme que ces photos datent d'une semaine. Tu en doutes, car il ne publie jamais de vieilles photos. Tu l'accuses de mentir encore. Le ton continue de monter...

À VOUS DE JOUER!

Personnage 1	Personnage 2
Adolescente ou adolescent	Ami

Mise en scène 2

Tu as une sortie spéciale avec tes amis vendredi soir et tu souhaites que tes parents te permettent de rentrer vers minuit et demi au lieu de 22 h, ton couvre-feu habituel lors de ce genre de sortie. Tes cinq amis ont l'autorisation de leurs parents, c'est le père de l'un d'eux qui viendra vous chercher au point de rencontre prévu. Tu as brièvement parlé avec tes parents au déjeuner et la première réponse fut un non catégorique. C'est l'heure du dîner et tu oses relancer le débat en demandant à nouveau si tu peux rentrer plus tard que prévu. La réponse demeure négative. Tu sens monter en toi une colère vive et tu hausses le ton en expliquant que c'est injuste, que toutes tes amies et tous tes amis ont le droit sauf toi et que tu vas devoir rentrer avant les autres. Tes parents sont fermés et répondent que c'est encore eux qui ont l'autorité et que ce n'est pas à toi de prendre ces décisions à ton âge. Ils ajoutent que tu dois apprendre à te responsabiliser et à te faire dire non. Ils continuent en disant que tu pourras faire ce que tu voudras quand tu auras 18 ans, mais que tant que tu es sous leur toit, ce sont leurs règles qui priment. Le ton continue de monter...

À VOUS DE JOUER!

Personnage 1	Personnage 2
Adolescente ou adolescent	Parents

Mise en scène 3

En revenant de l'école, tu découvres que tes livres ont été déplacés sur ton bureau. Immédiatement, tu te dis que ta sœur est encore entrée dans ta chambre sans te demander la permission. Tu cours jusqu'à sa chambre, tu entres sans frapper et tu l'accuses d'être entrée dans ta chambre. Ta sœur te demande quel est ton problème et te dit que tu t'emportes toujours pour rien. Elle affirme qu'elle n'est pas entrée dans ta chambre, mais tu ne la crois pas. Le ton continue de monter...

À VOUS DE JOUER!

Personnage 1	Personnage 2
Adolescente ou adolescent	Petite sœur



Rien ne sert de s'emporter, il faut communiquer...

2^e secondaire – Atelier 1

Un conflit bénéfique?

Bien communiquer lors d'un conflit peut le rendre bénéfique à la relation que tu entretiens avec l'autre, car il permet de mieux vous connaître, de vous comprendre et même d'être créatifs et de trouver de nouvelles solutions.

Pour t'aider, essaie de **répondre** en prenant ton temps (en respirant et en te mettant à la place de l'autre) plutôt que de **réagir** (rapidement et avec émotions).

Écoute bienveillante

- Adopte une posture non verbale d'ouverture et d'intérêt
- Ne cherche pas à interrompre ou à intervenir; laisse la personne terminer ses phrases
- Tente de te mettre à la place de l'autre
- Garde une attitude de respect et d'empathie envers l'autre
- Ramène l'attention vers l'autre, sois dans le moment présent

RAPPEL!

Il peut y avoir plusieurs perceptions pour une même situation. Il est donc inutile de trouver qui a raison, qui a tort.

Dans tes relations et plus particulièrement quand tu vis un conflit, utilise ces stratégies

Résolution de conflits

- Définis le problème
- Évalue les solutions
- Adopte une attitude respectueuse
- Accepte de faire des compromis
- Accepte ta part de responsabilité
- Fais un inventaire des solutions possibles avant d'en choisir une qui convient à tous
- Clarifie ta pensée
- Recherche le soutien social de tes pairs



Communication

- Prends le temps d'écouter l'autre
- Nomme ce que tu ressens, tes émotions
 - Parle au « Je »
- Exprime tes besoins dans la situation
- Nomme ce que tu attends de l'autre
 - Discute ouvertement avec l'autre
 - Reste calme



DÉFI HORS-PISTE

Réfléchis à ta façon de vivre et de gérer les conflits

- Identifie une réaction spontanée que tu adoptes et qui peut envenimer les conflits.
- Identifie une stratégie de résolution de conflit que tu utilises déjà, naturellement.
- Identifie une nouvelle stratégie que tu t'engages à mettre en pratique.



Centre RBC
d'expertise universitaire
en santé mentale

Centre intégré
de santé et de
services sociaux de
la Montérégie-Centre
Québec

RUISSS
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
RÉSEAU UNIVERSITAIRE INTÉGRÉ
DE SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

HORS PISTE

ATELIER 2

RIEN NE SERT DE S'EMPORTER... IL FAUT COMMUNIQUER!
Je préviens les conflits en communiquant clairement

**ON TE L'A SÛREMENT DÉJÀ DIS, MAIS...
TU ES VRAIMENT QUELQU'UN DE BIEN!**
Je développe mon estime de moi en découvrant qui je suis

ET SI ON S'ÉCOUTAIT... AVEC LES YEUX DU COEUR!
Je participe à un milieu plus tolérant grâce à la bienveillance

ÊTRE DANS LE MÊME BATEAU!
Je crée des relations positives grâce à mes comportements proclosiaux

TOUTE VÉRITÉ... N'EST PAS TOUJOURS VRAIE!
J'utilise les médias sociaux de manière optimale grâce à
mon esprit critique



2. ON TE L'A SÛREMENT DÉJÀ DIT, MAIS... TU ES VRAIMENT QUELQU'UN DE BIEN!

Je développe mon estime de moi en découvrant qui je suis

Compétence(s) ciblée(s) (ÉKIP, OMS)	SE CONNAÎTRE ET S'ESTIMER
Compétences transversales (PFÉQ)	ACTUALISER SON POTENTIEL COOPÉRER
Objectifs généraux de l'atelier	<p>À LA FIN DE L'ATELIER, L'ÉLÈVE SERA EN MESURE</p> <ul style="list-style-type: none"> • de comprendre l'estime de soi et ses composantes • de reconnaître et de mettre en valeur ses forces et ses qualités • de reconnaître et d'accepter davantage ses limites • de mettre à profit ses caractéristiques pour qu'elles lui rendent service

Durée totale

Version de **60 MINUTES**, suivre toutes les étapes

Version de **40 MINUTES**, NE PAS animer les activités marquées par l'icône 

Matériel et préparation

- Imprimer la fiche *Pour cultiver mon estime, reconnaître mes forces et accepter mes défauts* (1 x élève)

A. Si les yeux sont le reflet de l'âme (15 minutes)

1. Vous présentez la vidéo *People react to being called beautiful* <https://www.youtube.com/watch?v=aW8BDgLpZkI> (durée : 4 min 47 s)
2. Vous pouvez traduire les premières phrases.
 - Au début : j'ai mené une expérience sociale dans mon école secondaire. J'ai demandé à des élèves et à des personnes enseignantes de me permettre de prendre une photo d'eux pour un projet. Je connaissais certains d'entre eux, mais la majorité m'était inconnue. Pendant que je les filmais, je leur ai dit que l'objectif de mon projet était de « prendre des photos de ce que je trouve beau ».
 - À la fin : il y a tant de beauté dans le monde, si vous clignez des yeux, vous la manquez.
3. À la suite du visionnement de la vidéo, vous demandez aux élèves leurs premières impressions, ce qu'elle leur fait vivre et leurs constats.
4. Vous proposez aux élèves de réfléchir aux questions suivantes à propos de la vidéo et écoutez quelques interventions :
 - Qu'est-ce qui est beau pour toi?
 - Est-ce que te trouver beau ou belle est prétentieux? Pourquoi?
 - As-tu l'impression de te reconnaître dans les réactions des jeunes? Comment réagis-tu lorsque tu reçois un compliment?
 - Pourquoi est-ce difficile d'accueillir un compliment?
 - As-tu remarqué que les visages des jeunes deviennent encore plus beaux lorsqu'ils reçoivent le compliment?
 - Est-ce que la beauté est l'affaire de TOUTES et de TOUS ou juste d'un certain groupe de personnes? Est-ce que c'est une question de chance?



Il est important de souligner aux élèves que s'aimer, s'estimer, ce n'est pas être prétentieux. L'estime de soi se développe lorsqu'on effectue une évaluation positive de soi-même et des comparaisons favorables avec les autres. L'estime de soi a toujours été corrélée positivement avec une satisfaction corporelle plus élevée (Neff et Vonk, 2009; Neff, 2011).

B. Méditation sur les forces (10 minutes)

1. Vous invitez les élèves à prendre un moment pour s'arrêter et fermer les yeux. Vous leur proposez de réfléchir à un trait qui leur plaît particulièrement chez eux, à une force qu'ils ont ou à une de leurs qualités qu'ils apprécient.
2. Vous leur demandez de laisser la réponse venir d'elle-même, sans chercher à la trouver le plus rapidement possible; de simplement la

laisser émerger. Une fois que la réponse est bien présente, les élèves peuvent prendre un moment pour se complimenter intérieurement à partir de cette caractéristique qui les représente.

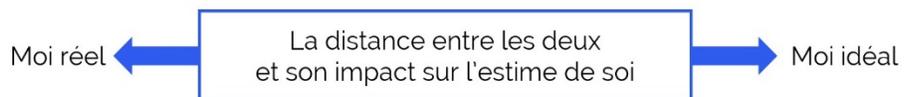
3. Vous invitez les élèves à s'attarder également aux émotions ou aux sensations qui viennent avec ce compliment.
 - Qu'est-ce que ça fait de te complimenter toi-même?
 - Comment te sens-tu quand tu prends le temps de soulever le positif en toi?
4. Vous proposez aux élèves d'imaginer une façon dont ils pourraient utiliser cette force qu'ils ont au cours de la journée et de la semaine. Vous leur laissez un temps pour laisser émerger la réponse et pouvez leur suggérer un exemple (je suis généreux ou généreuse, je vais accepter d'aider une ou un ami qui a de la difficulté avec ses devoirs.)
5. Vous amenez les élèves à imaginer l'effet produit autour d'eux à mettre en valeur cette force. Vous leur proposez, pendant un instant, d'imaginer que tout le monde met de l'avant une qualité qu'il possède.
 - Mettre en valeur cette force produirait quel effet?
 - De quelle façon la dynamique du groupe changerait-elle?
6. Vous leur laissez une minute pour visualiser et vous leur proposez de mettre en valeur cette qualité de façon réelle au cours des prochains jours. Vous concluez la méditation en leur proposant d'ouvrir les yeux de nouveau, de s'étirer et de bâiller au besoin avant de revenir avec le reste de la classe.
7. Vous prenez ensuite un moment pour expliquer aux élèves que ce qu'ils viennent d'expérimenter correspond à une forme de méditation. Il s'agit simplement d'accorder son attention à un élément en particulier qui peut être bien concret, comme leur respiration (à la manière de ce qu'ils ont expérimenté durant l'atelier d'introduction) ou encore qui peut être plus abstrait, comme une force ou une qualité qu'ils détiennent. La méditation, c'est simplement de prendre le temps de s'installer confortablement, possiblement dans le silence au début pour aider l'attention à se centrer et s'arrêter un moment pour déplacer son attention vers un élément en particulier et l'observer avec une perspective nouvelle (André, 2009). Il n'est pas nécessaire que ce soit long ou compliqué. Graduellement, ils peuvent expérimenter la méditation un peu plus longtemps ou sur différents éléments, selon le confort procuré.

C. Si te regarder, c'est croire en toi (10 minutes)

1. Vous commencez en questionnant les élèves : « dites-moi dans vos mots ce qu'est l'estime de soi? » Vous écoutez quelques interventions.
2. Vous complétez la réponse des élèves avec les éléments suivants :
 - L'estime de soi réfère à la valeur qu'une personne s'attribue. Elle se développe lorsqu'on fait une évaluation positive de soi-même et des comparaisons favorables avec les autres (Neff et Vonk, 2009; Neff, 2011; Ouellet, 2019)



- Le développement de l'estime de soi fait partie du défi de la plupart des adolescents. En effet, à cette étape de la vie, l'estime de soi est en pleine construction en raison de tous les changements identitaires (Dorard, Bungener et Berthoz, 2013; Guillon et Crocq, 2004) qui surviennent.
 - L'estime de soi varie donc selon le contexte et dans le temps (Dorard et al., 2013).
 - Pour aider les élèves à mieux comprendre, vous suggérez ces deux exemples :
 - Ton estime de soi est plus élevée (positive) lorsque tu pratiques un sport, mais plus faible (négatif) en mathématiques et en français.
 - Ton estime de soi était plus faible (négatif) en début d'année alors que tu avais peu d'amis, mais est plus élevée (positive) maintenant que tu es dans un groupe d'amis dans lequel tu sens qu'on t'apprécie.
3. Vous expliquez qu'une façon simple d'explorer son estime de soi est d'observer la distance qui existe entre son « moi réel » et son « moi idéal ». Vous précisez que plus la distance entre les deux est grande, plus l'estime de soi est affectée (Duclos, 2010).



4. En d'autres mots, vous précisez que
- Le « moi réel »**
- C'est l'image que tu te fais de toi-même; de tes forces, de tes limites, de tes victoires et de tes défaites.
 - C'est le reflet que tu as de toi le matin, dans le miroir. Il se peut que tu te regardes positivement ou négativement.
- Le « moi idéal »**
- C'est l'idée que tu te fais de toi, à ton meilleur. On peut dire que le moi idéal correspond à la personne que tu aimerais être, idéalement.
- L'estime de soi est influencée par**
- La différence entre ton « moi réel » et ton « moi idéal ». Plus la différence que tu perçois entre « ce que tu es » et « ce que tu voudrais être » te paraît grande ou infranchissable, plus ton estime en prend un coup... À l'inverse, plus ton « moi réel » se rapproche de ton « moi idéal », plus tu as une bonne estime!

D. Si tes « moi » se rapprochaient (20 minutes)

1. Vous distribuez la fiche à imprimer *Pour cultiver mon estime, reconnaître mes forces et accepter mes défauts*.

2. Vous expliquez aux élèves que l'estime de soi comporte quatre domaines de compétence (scolaire, social, émotionnel, physique) à partir desquels une personne s'autoévalue (Ouellet, 2019).
3. Vous donnez une courte définition pour chaque domaine, tel qu'inscrit sur leur fiche à imprimer :
 - Domaine scolaire : la perception que tu as de toi, vis-à-vis de tes habiletés à réussir dans un contexte scolaire.
 - Domaine social : la perception que tu as de toi, vis-à-vis de ta capacité à entrer en relation avec les autres, à te faire de nouveaux amis et à entretenir des relations interpersonnelles.
 - Domaine émotionnel : la perception que tu as de toi, vis-à-vis de ta capacité à gérer tes émotions.
 - Domaine physique : la perception que tu as de toi, vis-à-vis de ton apparence physique et de tes habiletés physiques.
4. Vous invitez les élèves à suivre les consignes suivantes :
 - Identifie, pour chaque domaine, tes forces et tes qualités, telles que tu te vois réellement (ton « moi réel »), puis les caractéristiques que tu valorises ou que tu souhaiterais avoir (ton « moi idéal »).
 - Identifie maintenant une limite que tu te reconnais, dans un des quatre domaines. Voici quelques questions pour guider les élèves : « Y a-t-il un domaine de vie dans lequel tu éprouves plus de difficulté? Un côté de toi que tu aimes moins, un défaut? », « Quelle est cette difficulté, comment se vit-elle? »
5. Lorsque la majorité des élèves a terminé, vous expliquez la consigne suivante et donnez des exemples pour les aider à bien comprendre.
 - Fais une phrase avec l'aspect de toi que tu aimes moins et inscris-la sur ta feuille. Essaie maintenant de la transformer en une phrase plus positive et bienveillante. Utilise l'humour, tente de relativiser, de penser à comment quelqu'un qui t'aime beaucoup peut voir cet aspect différemment ou peut voir l'autre côté de la médaille de ce défaut.
 - Par exemple :
 - « Je suis trop bavard en classe » pourrait devenir « J'ai beaucoup d'idées à partager avec les autres ».
 - « Je n'aime pas mon corps, il est trop mince » pourrait devenir selon le point de vue de ta mère « Je suis bien comme ça, dans ma famille, tout le monde est grand et mince ».
 - « Je me trouve trop timide » pourrait devenir « Avec les autres, je suis souvent calme et discret ».
 - « Je manque de patience » pourrait devenir « Je suis une personne qui aime quand les choses avancent ».
 - « Je voudrais tellement être moins sensible aux commentaires des autres » pourrait devenir « Avec moi, ça passe ou ça casse! ».
6. Vous pouvez demander aux élèves des exemples de phrases et avec leur aide, proposer des reformulations bienveillantes. Vous leur demandez ensuite de faire l'exercice de façon personnelle, sur leur fiche à imprimer *Pour cultiver mon estime, reconnaître mes forces et accepter mes défauts*.



Vous expliquez que s'accepter davantage, même dans nos travers, nos manques et nos défauts, renforce notre estime. Personne n'est parfait, mais nul besoin de l'être pour s'aimer, être aimé et reconnaître qu'on a de la valeur. Pourtant, certains aspects que nous aimons moins ou que nous aimerions développer peuvent être des occasions de passer à l'action, de changer les choses, de trouver des solutions. Alors, faut-il s'accepter tel que l'on est ou essayer de se changer? Un peu des deux...



Finalement, vous expliquez aux élèves qu'ils peuvent commencer par s'accepter tels qu'ils sont aujourd'hui, tout en sachant qu'ils aimeraient s'améliorer éventuellement. S'accepter et passer à l'action n'est pas contradictoire. Ils peuvent utiliser la stratégie du « malgré tout ». Par exemple, « tu as peur que les autres rient de toi ET tu montes sur scène MALGRÉ TOUT pour chanter lors du spectacle de fin d'année ». L'idée n'est pas de nier les pensées négatives, mais de continuer à se mettre en action AVEC elles (Ciarrochi, Hayes et Bailey, 2014; Harris, 2009; Hayes, Strosahl et Wilson, 2012).

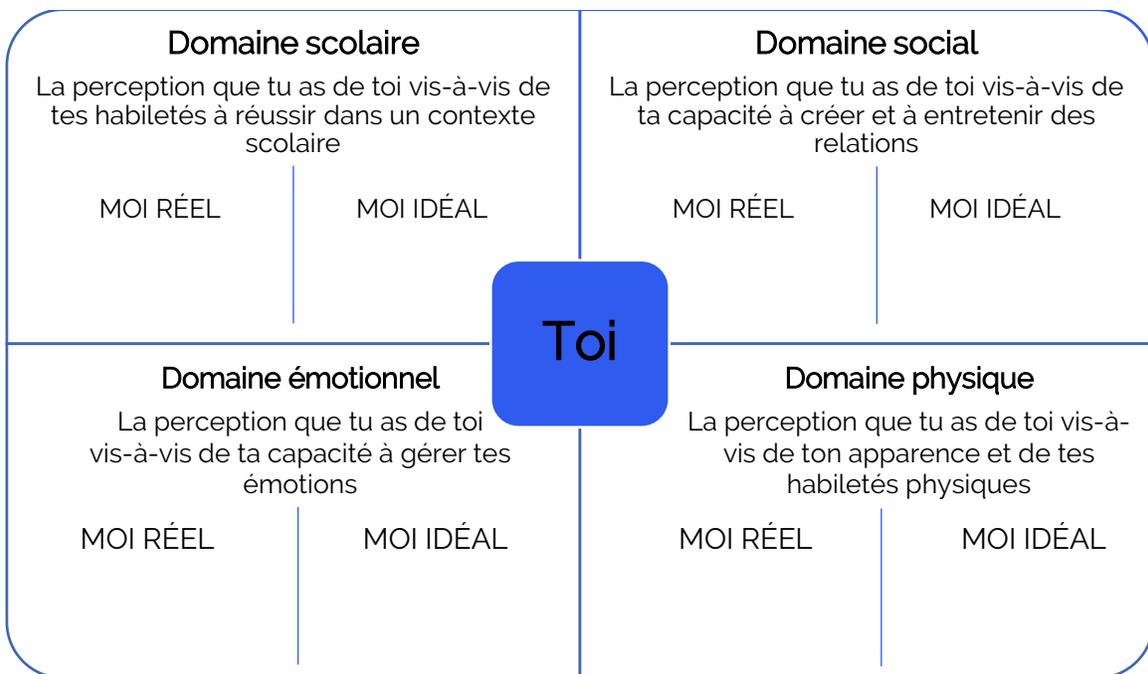
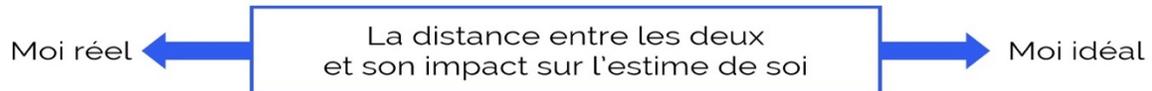
7. Vous demandez aux élèves de nommer des exemples vécus de situations où ils sont passés à l'action avec des choses qu'ils aimaient moins d'eux.

E. Défi HORS-PISTE (5 minutes)

Cette semaine, vous encouragez les élèves à transformer quelques critiques qu'ils s'adressent (limites, défauts, difficultés, côtés d'eux qu'ils aiment moins) en phrases positives et bienveillantes. Vous les invitez également à essayer un exercice de méditation pleine conscience dans leur quotidien, comme la méditation sur les forces qu'ils ont expérimentée au cours de l'atelier.



1. Inscris **tes forces et qualités**, telles que tu te vois réellement (ton « moi réel »), pour chacun des domaines.
2. Inscris aussi les **caractéristiques que tu valorises** (ton « moi idéal »).



3. Identifie une limite que tu te reconnais dans un des quatre domaines (un défaut, une difficulté, un aspect de toi que tu aimes moins). Fais une phrase avec cette limite.

4. Essaie maintenant de la transformer en une force en réécrivant une phrase plus positive et bienveillante. Utilise l'humour, tente de relativiser, de penser à ce que dirait quelqu'un qui t'aime beaucoup ou de voir l'autre côté de la médaille de ce défaut.

HORS PISTE

On te l'a sûrement déjà dit, mais... t'es vraiment quelqu'un de bien!

2^e secondaire – Atelier 2

RAPPEL!

S'aimer, s'estimer, ce n'est pas prétentieux! Tu n'as pas besoin de ressembler à un mannequin pour être belle ou beau. Et surtout, penser que tu l'es, te rend belle ou beau!



SI TES « MOI » SE RAPPROCHAIENT?

Plus tu perçois que ton « moi réel » se rapproche de ton « moi idéal », plus tu as une bonne estime de toi.

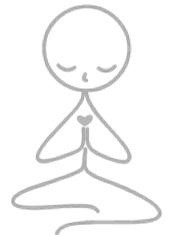
Essaie de faire des actions pour te rapprocher de ton « moi idéal ».

Oui, mais comment?

Vois les aspects que tu aimes moins de toi comme des occasions de **passer à l'action!** T'accepter et passer à l'action n'est pas contradictoire.

RAPPEL!

La méditation, c'est simplement de prendre le temps de s'installer confortablement, dans le silence et de déplacer ton attention vers un élément en particulier et l'observer avec une perspective nouvelle.



Plus la distance entre les deux est grande, plus ton estime est affectée

Moi réel

Moi idéal

Image que tu as de toi, de tes forces, de tes limites, ton reflet; qu'il soit positif ou négatif.

T'accepter davantage même dans tes travers, tes manques et tes défauts renforce ton estime.
Personne n'est parfait, mais nul besoin de l'être pour t'aimer, être aimé(e) et reconnaître que tu as de la valeur.

Ce que tu voudrais être au meilleur de toi-même.

DÉFI HORS-PISTE

Transforme quelques critiques que tu as à ton égard en phrases positives et bienveillantes. Essaie un exercice de méditation pleine conscience dans ton quotidien



Centre RBC
d'expertise universitaire
en santé mentale

Centre intégré
de santé et de
services sociaux de
la Montérégie-Centre

Québec

RUISSS
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
RÉSEAU UNIVERSITAIRE INTÉGRÉ
DE SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

HORS PISTE

ATELIER 3

RIEN NE SERT DE S'EMPORTER... IL FAUT COMMUNIQUER!
Je préviens les conflits en communiquant clairement

ON TE L'A SÛREMENT DÉJÀ DIS, MAIS... TU ES VRAIMENT
QUELQU'UN DE BIEN!
Je développe mon estime de moi en découvrant qui je suis

**ET SI ON S'ÉCOUTAIT... AVEC LES YEUX DU
COEUR!**
Je participe à un milieu plus tolérant grâce à la
bienveillance

ÊTRE DANS LE MÊME BATEAU!
Je crée des relations positives grâce à mes comportements procosiaux

TOUTE VÉRITÉ... N'EST PAS TOUJOURS VRAIE!
J'utilise les médias sociaux de manière optimale grâce à
mon esprit critique



3. ET SI ON S'ÉCOUTAIT... AVEC LES YEUX DU COEUR!

Je participe à un milieu plus tolérant
grâce à la bienveillance

Compétence(s) ciblée(s) (ÉKIP, OMS)	FAIRE PREUVE D'EMPATHIE
Compétences transversales (PFÉQ)	ACTUALISER SON POTENTIEL EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE COOPÉRER
Objectifs généraux de l'atelier	À LA FIN DE L'ATELIER, L'ÉLÈVE SERA EN MESURE <ul style="list-style-type: none"> d'adopter une attitude de tolérance et d'ouverture vis-à-vis des autres d'expérimenter des pratiques d'autocompassion et de bienveillance envers les autres

Durée totale

Version de **60 MINUTES**, suivre toutes les étapes

Version de **40 MINUTES**, NE PAS animer les activités marquées par l'icône 

Matériel et préparation

Imprimer la fiche *Verbatim de la méditation de la bienveillance* (1 x élève)

Matériel requis

- *Papiers autocollants de type post-it*
- *Chronomètre ou montre*
- *Tableau et craies ou tableau numérique interactif (TNI)*

A. Juger est quelquefois un plaisir... (15 minutes)

1. Vous dessinez une femme allumette de grand format au tableau et présentez Roxanne aux élèves.
2. Vous lisez la situation suivante : « *Roxanne a souvent l'air bête. À l'école, elle ne parle à personne. Elle est souvent seule. On dirait qu'elle n'aime pas trop le monde.* »
3. Vous distribuez un post-it à chaque élève et vous leur demandez de répondre, sur le post-it, à la question suivante :
 - Selon vous, pourquoi Roxanne agit de cette façon?
4. Chaque élève va ensuite coller son post-it sur le personnage au tableau.
5. Vous lisez quelques réponses. Vous pouvez repérer une réponse particulièrement originale ou encore utiliser celle-ci : « Si je vous apprendis que son papa est en phase terminale, est-ce que ça change votre perception et la réponse que vous avez écrite? »
6. Vous expliquez que l'exercice qui vient d'être fait consiste à émettre un jugement. Juger, ça signifie se faire une idée ou une opinion sur quelque chose ou sur quelqu'un.

Vous leur posez les deux questions suivantes :

- À quoi pensez-vous que ça sert de porter un jugement? Croyez-vous que ce soit utile?
 - À votre avis, comment juger peut-il nuire?
7. Vous utilisez les informations suivantes pour animer une discussion.



C'est naturel de juger. Les humains jugent constamment. Par exemple, quand on entre dans une pièce remplie de gens, on juge les personnes présentes, leurs attitudes. Cela nous donne des informations qu'on utilise afin de savoir comment nous comporter. Naturellement, on pose une étiquette sur les gens, on les classe par catégorie. Il est comme ceci, elle est tel genre de personne. Ce sont des points de repère.

Le problème avec le jugement est qu'il est souvent basé sur des informations incomplètes. En se fiant uniquement aux étiquettes que l'on pose sur les gens, on s'empêche souvent de connaître réellement la personne (Eberhardt, 2019; Fiske et McCrae, 2012). Ces étiquettes, c'est ce que nous appelons des « préjugés ». Les préjugés qu'on porte sur la personne recouvrent et cachent sa vraie nature, comme les post-it apposés cachent le personnage de Roxanne. Entretenir des préjugés devient problématique lorsque l'on considère que notre premier jugement EST la personne. Mieux vaut se rappeler qu'on ne sait pas tout, qu'on ne comprend pas tout et que tout le monde peut nous surprendre si on prend le temps de s'approcher. Faire preuve de bienveillance à l'égard d'autrui permet d'éviter, du moins en partie, ces jugements non fondés.

Juger est quelquefois un plaisir, comprendre en est toujours un!

- HENRI DE RÉGNIER (Honfleur 1864-Paris 1936)

B. Les yeux du cœur (10 minutes)

1. Vous poursuivez en questionnant les élèves :
 - Qu'est-ce que c'est, selon vous, la bienveillance?
 - Qu'est-ce que ça veut dire *être bienveillant*?
2. Vous complétez les réponses avec les éléments suivants :
 - La bienveillance, c'est vouloir le bien des autres et voir ce qu'il y a de bon en chacun. C'est aussi accepter les autres tels qu'ils sont, sans avoir l'intention de les changer. En d'autres mots, d'une manière altruiste et gratuite, on cherche à agir pour le bien de tous (Singer et Klimecki, 2014; Strauss et al., 2016).
 - Il n'est pas nécessaire d'entretenir des liens d'amitié avec tout le monde, mais il est bien plus positif et plus agréable d'entretenir des relations bienveillantes avec les autres, en agissant avec chacun avec ouverture, patience et tolérance.
 - Cela ne veut pas dire de tout accepter. Devant un comportement inacceptable, mieux vaut mettre nos limites par rapport au comportement, tout en évitant de juger la personne.
 - La bienveillance envers autrui est certes importante, mais la bienveillance envers soi l'est tout autant, c'est ce qu'on appelle de l'autocompassion (Neff, 2003).

C. ... Comprendre en est toujours un (plaisir)! (10 minutes)

1. Vous revenez sur la situation de Roxanne, la femme allumette de l'activité A. Vous posez aux élèves les questions suivantes :
 - Maintenant que vous savez ce que vit Roxanne, qu'auriez-vous envie de lui dire?
 - Que pourriez-vous faire pour la dégager du poids des jugements qui pèsent sur elle?
2. Au fur et à mesure que les élèves vous donnent des réponses qui suggèrent une attitude bienveillante, vous enlevez les post-it apposés au tableau sur la silhouette de Roxanne.
3. Une fois que tous les post-it ont été retirés, vous amenez alors les élèves à observer le personnage de Roxanne. Vous leur faites remarquer que la silhouette n'est plus envahie de post-it. Par contre, elle s'est effacée par endroit; son contour s'est abîmé. Vous abordez les éléments suivants pour sensibiliser les élèves vis-à-vis des impacts négatifs des préjugés et des avantages à adopter une attitude bienveillante.



Les jugements non fondés que l'on porte sur une personne, ces étiquettes que l'on appose, bien souvent trop rapidement sans connaître l'autre peuvent laisser des traces... Mieux vaut prendre le temps d'apprivoiser l'autre, de s'en approcher, de s'y intéresser réellement... *Et de l'écouter avec les yeux du cœur!*



D. Méditation de la bienveillance (5 minutes)

1. Vous proposez *aux* élèves d'expérimenter une méditation pour apprendre à cultiver la bienveillance envers les autres et l'autocompassion. Vous leur rappelez également que la méditation est un moyen de s'arrêter un instant, de se déposer, pour s'ouvrir et observer certains éléments (André, 2009; Kabat-Zinn, 1990), tel qu'ils l'ont déjà expérimenté dans d'autres ateliers précédents.
2. Vous distribuez la fiche à imprimer *Verbatim de la méditation de la bienveillance*. Vous vous servez du fichier audio disponible dans le *PowerPoint* (attention, le fichier audio prend quelques secondes avant de démarrer) d'animation ou de cette fiche afin d'animer la médiation.

E. Speed dating de la bienveillance (15 minutes)

1. Vous annoncez aux élèves que pour la prochaine activité, vous faites appel à leur autonomie, à leur respect et à leur plus grande maturité pour que ce soit une expérience agréable, positive et significative pour tous.
2. Vous expliquez aux élèves le déroulement de l'activité. Vous leur demandez d'attendre que vous ayez terminé de donner les consignes avant de bouger :
 - À mon premier signal, regroupez-vous deux par deux, avec votre voisin. Assoyez-vous face à face (si le groupe est en nombre impair, vous pouvez demander à l'enseignant en classe de se jumeler avec un élève).
 - À mon deuxième signal, regardez en silence la personne en face de vous, dans les yeux, pendant dix secondes (il va y avoir des rires nerveux ou l'envie de s'énerver, c'est normal, on leur laisse le temps de se calmer, tout simplement).
 - À mon troisième signal, partagez avec la personne devant vous une qualité que vous lui reconnaissez, une force ou une caractéristique que vous appréciez chez elle. Faites l'exercice chacun votre tour.
3. Vous rappelez aux élèves l'importance du respect dans cet exercice. Avant de commencer, vous les invitez au silence et à prendre une respiration profonde. Vous lancez ensuite le *speed dating*. Vous pouvez chronométrer le temps pour chaque étape pour vous assurer de ne pas trop prolonger l'activité.
4.  Si le temps vous le permet, vous invitez les élèves à répéter l'exercice avec une autre personne qui se situe à côté d'eux, toujours en attendant votre signal et en donnant les mêmes consignes.
5.  À la suite du *speed dating*, vous invitez les élèves à faire une brève introspection à l'aide des questions suivantes. Vous pouvez prendre quelques interventions.
 - Comment t'es-tu sentie devant la personne en face de toi?
 - Étais-tu plus ou moins à l'aise pendant les dix secondes où vous aviez à vous regarder dans les yeux?
 - As-tu trouvé l'expérience facile? Difficile? Pourquoi?

Conseil d'animation

Si les élèves sont trop agités ou que l'expérience peut difficilement se réaliser, demandez-leur de retourner à leur place respective et de rester en silence, en soulevant les questions suivantes : Pourquoi est-ce difficile de faire l'exercice proposé? Qu'est-ce qui te rend mal à l'aise ? Quels sont les sentiments qui t'habitent vis-à-vis de cet exercice?

- Est-ce que le fait de connaître ou de ne pas connaître la personne en face de toi a eu un impact sur ton expérience? Comment? Pourquoi?
 - Qu'as-tu découvert sur l'autre personne? Et sur toi-même?
6. Vous terminez l'activité en expliquant aux élèves qu'il est normal qu'ils aient vécu différentes sensations et émotions au cours de l'activité. Au quotidien, nous prenons rarement le temps de nous arrêter pour regarder l'autre simplement et l'apprécier à sa juste valeur. Nous le faisons d'ailleurs rarement envers nous-mêmes... Vous les invitez à accueillir leur vécu en lien avec l'expérience du *speed dating* avec bienveillance et autocompassion.

F. En pratique! (5 minutes)

1. Vous demandez aux élèves s'ils ont des trucs ou des exemples pour mettre la bienveillance et l'autocompassion en pratique tous les jours. Vous complétez leurs réponses avec la liste des stratégies suivantes, figurant également dans le *PowerPoint*:

Stratégies de bienveillance

- Démontrer de la présence et de l'écoute
- Tenter de comprendre les émotions et les besoins
- Éviter de faire des suppositions et de porter des jugements
- Décrire un comportement au lieu de le juger
- Faire preuve d'ouverture et de gentillesse avec les autres, voir leur bon côté
- Pratiquer la gratitude (remercier les autres pour ce qu'ils t'apportent)
- Faire de bonnes actions, aider quelqu'un dans le besoin

(Lambert et al., 2009; Lyubomirsky et Layous, 2013; Sitbon et al., 2019)

Stratégies d'autocompassion

- Se parler comme on parlerait à notre meilleure amie ou notre meilleur ami
- Lorsqu'on est submergé par nos pensées négatives, prendre une pause pour respirer et être à l'écoute de ce qu'on ressent
- Écrire ce que l'on ressent
- Identifier ses besoins et ses objectifs
- Prendre soin de soi en se donnant du temps pour faire des activités que l'on aime et qui nous font du bien

(Neff et Germer, 2018)

G. Défi HORS-PISTE (5 minutes)

Cette semaine, vous proposez aux élèves de penser à une personne avec qui ce n'est pas toujours facile d'être aimable (par exemple : à l'école, dans une activité pratiquée à l'extérieur de l'école ou encore dans la famille). Vous leur demandez d'avoir une pensée bienveillante envers cette personne. Durant la prochaine semaine, vous les invitez à répéter cette pensée bienveillante et à voir comment cela influence leur ressentis et leur manière d'agir avec elle.



Fiche à imprimer *Verbatim de la méditation de la bienveillance*



Pour commencer cette méditation de la bienveillance, installe-toi dans une position confortable et dans un endroit où tu te sens bien et où tu ne subiras aucun dérangement. En cours de route, si la position que tu as adoptée te semble moins agréable, n'hésite pas à bouger un peu. Si tu le souhaites, tu peux fermer les yeux pour t'aider à créer ton espace. Rappelle-toi qu'il n'y a rien à gagner ou à réussir dans une méditation. Essaie simplement d'observer ce qui a lieu pour toi, ici et maintenant, sans juger ou qualifier de bon ou de moins bon.

La bienveillance est synonyme de gentillesse et de non-jugement. Avant tout, je t'invite à tenter de l'appliquer pour toi-même. Toutes tes pensées ont leur place. Si elles se mettent à vagabonder, c'est tout à fait normal. Ramène-les simplement vers ta prochaine inspiration. Donc, pour commencer, sans la forcer ou tenter de la modifier, prends le temps d'observer ta respiration.

À présent, pense à une personne que tu apprécies beaucoup et qui t'apprécie grandement en retour; quelqu'un qui est près de toi. Imagine que cette personne est à tes côtés et que tu lui exprimes l'amour et le respect que tu as pour elle. Tu peux imaginer que tu lui souhaites du bonheur, du bien-être et de la sécurité. Dans ta tête, répète-lui ceci :

« Je te souhaite bonheur, amour et sécurité ».

À présent, essaie de penser à quelqu'un avec qui tu as eu un différend récemment. Peut-être que tu es en froid avec cette personne, peut-être que votre relation n'est pas toujours facile ou positive. Malgré vos désaccords, cette personne a aussi besoin d'amour, de bien-être et de sécurité. Tente de garder l'esprit ouvert et de cultiver la tolérance en lui souhaitant ceci :

« Je te souhaite bonheur, amour et sécurité ».

Je t'invite à prendre conscience du monde qui t'entoure. Tu peux simplement porter un regard sur les gens autour de toi ou t'imaginer toute une communauté. À tous ces gens, qui sont comme toi et qui ont besoin de cette bienveillance que tu cultives, tu peux souhaiter :

« Je te souhaite bonheur, amour et sécurité ».

Maintenant, imagine plusieurs personnes qui t'aiment beaucoup et que tu aimes en retour. Prends le temps de bien les distinguer. Comme elles, tu as besoin d'amour, de bonheur et de bienveillance. Tous ces individus sont autour de toi et t'expriment à leur tour les souhaits qu'ils ont à ton égard. Tranquillement, ils te répètent :

« Je te souhaite bonheur, amour et sécurité ».

Pour terminer cette méditation sur la bienveillance, prends le temps de respirer pleinement. Prends une grande inspiration et laisse-la aller. Essaie d'observer ce que tu ressens, tes pensées, tes sensations et tes émotions, sans les juger ou les critiquer.

À ton rythme, quand tu te sens prêt, ouvre les yeux, étire-toi au besoin et reviens vers ce qui t'entoure en prenant le temps qu'il te faut.

RAPPEL!

Le jugement est souvent basé sur des informations incomplètes. Si l'on se fie seulement aux étiquettes, on s'empêche de connaître réellement la personne.



Les yeux du cœur

La **bienveillance**, c'est de vouloir le bien des autres et voir ce qu'il y a de bon en chacun. C'est accepter les autres tels qu'ils sont.



La bienveillance envers soi est également très importante. C'est ce qu'on appelle **l'autocompassion**.

Utilise ces stratégies pour mettre en pratique la bienveillance

- Démontre pleinement de la présence et de l'écoute
- Tente de comprendre les émotions et les besoins de l'autre
- Évite de faire des suppositions et de porter des jugements
- Décris un comportement au lieu de le juger
- Fais preuve d'ouverture et de gentillesse envers les autres, vois leur bon côté.
- Pratique la gratitude
- Fais de bonnes actions, aide quelqu'un dans le besoin

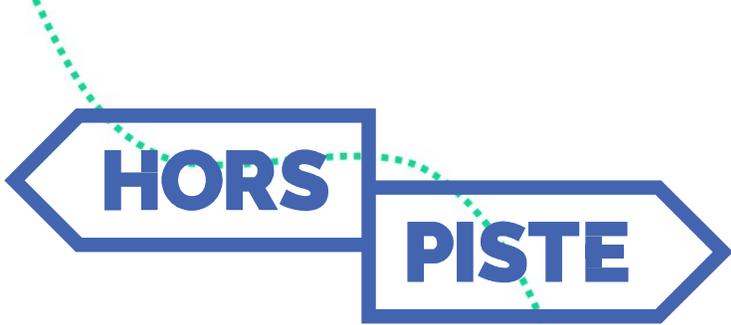
Utilise ces stratégies pour mettre en pratique l'autocompassion

- Parle comme tu parlerais à ta meilleure amie ou ton meilleur ami.
- Prends une pause pour respirer et être à l'écoute de ce tu ressens quand les pensées négatives t'envahissent
- Écris ce que tu ressens
- Identifie tes besoins et tes objectifs
- Prends soin de toi en prenant du temps pour faire des activités que tu aimes et qui te font du bien

DÉFI HORS-PISTE

Transforme tes pensées pour qu'elles soient bienveillantes à ton égard et à l'égard des autres.





HORS

PISTE

ATELIER 4

RIEN NE SERT DE S'EMPORTER... IL FAUT COMMUNIQUER!
Je préviens les conflits en communiquant clairement

ON TE L'A SÛREMENT DÉJÀ DIS, MAIS... TU ES VRAIMENT
QUELQU'UN DE BIEN!
Je développe mon estime de moi en découvrant qui je suis

ET SI ON S'ÉCOUTAIT... AVEC LES YEUX DU COEUR!
Je participe à un milieu plus tolérant grâce à la bienveillance

ÊTRE DANS LE MÊME BATEAU...
Je crée des relations positives grâce à mes
comportements prosociaux

TOUTE VÉRITÉ... N'EST PAS TOUJOURS VRAIE!
J'utilise les médias sociaux de manière optimale grâce à mon
esprit critique



4. ÊTRE DANS LE MÊME BATEAU!

Je crée des relations positives grâce à mes comportements prosociaux

Compétence(s) ciblée(s) (ÉKIP, OMS)	ADOPTER DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX
Compétences transversales (PFÉQ)	COOPÉRER METTRE EN ŒUVRE SA PENSÉE CRÉATRICE ACTUALISER SON POTENTIEL
Objectifs généraux de l'atelier	<p>À LA FIN DE L'ATELIER, L'ÉLÈVE SERA EN MESURE</p> <ul style="list-style-type: none"> d'adopter de nouvelles attitudes prosociales de reconnaître l'importance de se choisir d'abord et avant tout de connaître des stratégies permettant de se sortir de situations relationnelles inconfortables

Durée totale

Version de **60 MINUTES**, suivre toutes les étapes

Version de **40 MINUTES**, NE PAS animer les activités marquées par l'icône



Matériel et préparation

Matériel requis

- Une grande feuille de papier par tranche de six élèves pour l'exercice Douze mains habiles
- Crayons feutres de couleur (à dessin)
- Tableau et deux craies de couleur différente ou tableau numérique interactif (TNI)



A. Douze mains habiles (20 minutes)

CONSEIL D'ANIMATION

Afin de faire ressortir les habiletés sociales des élèves, il est important que vous n'intervenez pas dans les équipes. Toutes les interactions seront utiles pour la discussion. Ainsi, l'élève qui ne s'implique pas ou celui qui prend toute la place pourront faire l'objet de la discussion par la suite.

Lors de l'échange en grand groupe, l'idée est surtout de faire ressortir les différents modes de fonctionnement des équipes et non de porter un jugement sur la qualité de ce fonctionnement.

1. Vous formez des équipes de six élèves. Vous demandez à chacune des équipes de se placer de manière à faire une tâche commune (pupitres collés, sur le sol, etc.).
2. Une fois les équipes installées, chaque équipe doit identifier une personne responsable du matériel.

Vous présentez ensuite l'exercice à la classe : chaque équipe dispose de dix minutes pour réaliser un dessin collectif sur le thème de son choix. Vous pouvez donner quelques exemples pour inspirer les élèves (l'amitié, l'amour, la musique, les sports, l'environnement, le voyage, etc.). Il n'y a aucune contrainte. Vous spécifiez que vous ne répondez à aucune question pendant l'exercice, sauf pour un rappel sur le temps à la moitié de l'exercice. Si certains élèves posent tout de même des questions, simplement leur rappeler qu'ils ont dix minutes pour réaliser un dessin collectif sur le thème de leur choix.

3. Vous invitez maintenant les personnes responsables du matériel à venir vous rejoindre à l'avant de la classe. Vous leur remettez le matériel (une feuille blanche et des crayons de couleur) Discrètement, vous leur confiez une mission SECRÈTE. Vous leur expliquez :
 - Vous aurez un rôle particulier à jouer pendant le déroulement de cet exercice. À partir du moment où j'informerai la classe que la moitié du temps s'est écoulé, vous devrez subtilement vous retirer de l'exercice, abandonner (p. ex. vous asseoir sur une chaise à distance de l'équipe, refuser de continuer à participer). Vous pourrez dire : « Bon, j'arrête, moi! », « J'en ai assez! », « Haaa, c'est laid! », « C'est donc ben plate... », etc. Vous refuserez de poursuivre la tâche jusqu'à ce que les autres membres de l'équipe s'en aperçoivent et réagissent (p.ex. en sesouçant de vous, en vous encourageant à poursuivre le dessin avec eux, ou entrouvant des solutions pour vous réintégrer dans l'exercice). Toutefois, si l'équipe ne se préoccupe pas de vous, vous devrez rester en retrait.
4. Vous invitez les personnes responsables du matériel à retrouver leur équipe respective, sans dévoiler leur mission SECRÈTE.
5. Vous donnez le signal pour commencer l'exercice en équipe. Vous chronométrez le temps (l'exercice doit avoir une durée de dix minutes).
6. À la mi-temps, vous informez les équipes que cinq minutes se sont écoulées et qu'il leur reste donc cinq minutes pour compléter le dessin collectif. C'est à ce moment que les élèves ayant une mission secrète se mettront à jouer leur rôle.
7. Une fois les dix minutes écoulées, Vous invitez les équipes à présenter brièvement leur dessin à la classe. Vous les questionnez sur le déroulement de l'exercice et sur leur contribution individuelle au dessin collectif :
 - Comment ton équipe a-t-elle choisi son thème?
 - Est-ce que ton équipe a déterminé des rôles précis pour chacun ou est-ce que chacun a naturellement pris une place particulière dans l'équipe?
 - Est-ce que vous vous êtes servis des talents de certains membres pour le dessin? Est-ce que tous les membres ont contribué au dessin?

- Comment as-tu réagi personnellement vis-à-vis de l'élève réfractaire qui voulait tout abandonner à la mi-parcours? Comment, collectivement, avez-vous résolu la situation? (C'est ici le temps de dévoiler la mission secrète, si ce n'est déjà fait).
 - Comment t'es-tu senti ou senti vis-à-vis des autres pendant l'activité? (Utile ou non? Écoutée ou écouté ou non? Etc.).
 - Est-ce que ta contribution personnelle au dessin représente ce que tu es habituellement en équipe?
8. Quel parallèle pouvez-vous établir entre votre participation dans le dessin collectif et la place que vous avez dans votre groupe d'amies ou d'amis ou avec vos collègues de classe?
 9. Vous concluez cette activité en mentionnant l'importance pour les élèves de trouver une place confortable parmi leurs semblables. Avoir des camarades et discuter avec eux de ce que l'on vit offrent sécurité, soutien et aide à travers les changements de l'adolescence. Dans un groupe, chaque individu possède une place, unique et importante qu'il doit prendre (Claes et al., 2005).

B. Les amies et les amis en guise de parapluie (10 minutes)

1. Vous expliquez aux élèves que faire sa place dans un groupe est une étape très importante à l'adolescence. Vous approfondissez avec cette réflexion :



La création de liens d'amitié est une préoccupation au coeur des besoins des jeunes. Ces liens d'amitié jouent aussi un rôle très important sur la qualité de ton adaptation vis-à-vis de tous les changements auxquels tu fais face (la puberté, les premières relations amoureuses, les relations familiales et le désir d'indépendance, l'intégration et la réussite scolaire, etc.). Le fait d'avoir des amies ou des amis te permet de te sentir plus brave, optimiste et bien dans ta peau. Aussi, savoir que tu peux partager des choses intimes avec un ami que tu apprécies t'aide à mieux surmonter certaines situations difficiles (p. ex. un conflit avec tes parents, une peine d'amour, un résultat décevant à l'école). À l'inverse, quand tu te sens en retrait ou encore mal à l'aise et « pas à ta place » dans ton groupe, il est possible que tu ressentis plus de stress et de tristesse. Tu peux aussi avoir l'impression d'être moins solide pour passer à travers les défis de la vie.

2. Pour imaginer vos propos, vous utilisez la métaphore du parapluie :
 - « Imagine-toi que tu es en excursion dans la forêt et que tu te retrouves sous une pluie torrentielle. Tu as dans ton sac à dos un parapluie. Tu le sors rapidement et l'ouvres pour te protéger de la pluie. Ouf! Même s'il pleut abondamment, tu ne seras pas mouillé (ou très peu). Même si cette pluie te surprend, te déstabilise et change tes plans, tu pourras apprécier cette force de la nature qui se déploie et peut-être même en rire un bon coup! Mais sans parapluie, tu te retrouveras détrempé, triste et très mal à l'aise... »
 - Vous expliquez aux élèves que le fait de s'intégrer dans un groupe agit un peu comme un parapluie. Tel qu'abordé plus tôt, ça nous permet de nous sentir bien, en sécurité, voire plus forts vis-à-vis à certaines situations difficiles. Vous précisez que, tout comme le parapluie n'empêche pas la pluie de tomber, le fait d'avoir des amis ne nous empêche pas de rencontrer

POUR ALLER PLUS LOIN

Les relations d'amitié

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 quant aux nombreuses transformations qui marquent l'entrée dans l'adolescence, tant sur les plans physique, familial, social que scolaire. En effet, les conversations intimes avec les amis(e)s peuvent contribuer à réduire l'anxiété liée à la transition à l'adolescence et à soutenir l'estime de soi et les capacités adaptatives. Les relations d'amitié procurent aussi des sentiments de sécurité et de bien-être. 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 et al., 2005)

POUR ALLER PLUS LOIN

Les relations d'amitié (la suite...)

À l'inverse, 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 comme l'anxiété.

(Claes et al., 2005)

certains défis. Mais nos liens d'amitié nous permettent d'y faire face avec plus de confiance et de courage.

- Vous poursuivez la métaphore : « Un seul parapluie de bonne qualité a de meilleures chances de te garder au sec et de résister au vent qui souffle, pour bien te couvrir et te protéger. En revanche, le fait d'ouvrir plusieurs parapluies en même temps, dont certains d'entre eux seraient de mauvaise qualité, troués ou brisés, n'augmenterait pas la protection contre les intempéries ».
- Vous concluez en mentionnant ceci : Mieux vaut avoir quelques amis ou amis sur qui on peut vraiment compter (*un bon parapluie!*) que de s'entourer d'une tonne de personnes qu'on connaît peu ou qui se soucient peu de nous!

C. Surfer sur la vague... (10 minutes)

1. Vous présentez la vidéo suivante : *Tout le monde s'en fout - Les autres*. <https://www.youtube.com/watch?v=GO3066S6oa0> (durée : 5 minutes). Vous demandez aux élèves, pendant le visionnement, d'être attentifs aux différentes émotions que cette vidéo fait émerger en eux.
2. Vous faites un retour sur la vidéo et amenez les élèves à se questionner intérieurement. Vous pouvez prendre quelques interventions:
 - Qu'est-ce que tu retiens?
 - Qu'est-ce que tu as aimé?
 - Qu'est-ce que la vidéo te dit à propos des bonnes relations? Est-ce que c'est un ingrédient du bonheur?
 - As-tu l'impression de t'oublier parfois? Pourquoi?
 - Que peux-tu faire pour éviter de t'oublier?



Vous ajoutez que même si plusieurs attitudes sont bonnes pour créer des relations positives avec les autres, le risque est de s'oublier et de ne pas respecter ses besoins.

D. Nager en eaux troubles... (10 minutes)

1. Vous présentez une vidéo d'un jeune malheureux dans son groupe d'amis et qui ne sait pas comment s'en sortir : <https://www.youtube.com/watch?v=H1JIZqM1rDI> (durée : 3 min 43 s)
2. En classe, vous interrogez les élèves et notez leurs réponses au tableau :
 - Pourquoi penses-tu que ce jeune reste dans son groupe alors qu'il est clairement insatisfait ou mal à l'aise? (Vous pouvez mettre en évidence la peur de l'exclusion et de la solitude.)
 - Quels conseils donnerais-tu à ce jeune?
3. Vous utilisez ces stratégies pour alimenter la discussion (D'Ansembourg, 2001; Motoi et Villeneuve, 2006).
 - Discuter avec eux des malaises
 - Identifier et verbaliser ses besoins
 - Trouver une personne alliée
 - S'impliquer dans la recherche de solutions

- Développer d'autres relations en parallèle
- S'éloigner graduellement des personnes qui sont négatives pour nous
- Quitter le groupe lorsque les comportements nous déplaisent
- Choisir les activités où ça se passe mieux

E. Quelques stratégies... (5 minutes)

1. Vous concluez l'atelier en proposant une liste de stratégies (attitudes et comportements prosociaux), présentées dans le *PowerPoint* qu'ils peuvent mettre en pratique dans leur vie de tous les jours pour développer, améliorer ou maintenir des liens d'amitié avec les autres (tirées de Jeunesse J'écoute, s.d.; Mayo Clinic, 2016; U.S. Department of Health and Human Services, s.d.)

Pour se faire des amies ou des amis



- Sourire, être calme
- Utiliser l'humour
- Valoriser la personne, démontrer de l'intérêt
- Souligner les bons coups, les compétences de l'autre
- Regarder la personne à qui on s'adresse ou qui nous adresse la parole
- Faire de l'écoute active, démontrer des signes d'écoute (acquiescer, hocher la tête)
- Faire les premiers pas pour s'adresser à quelqu'un
- Poser des questions sur la situation, sur la réalité de l'autre
- Prendre le temps d'écouter avant de relancer la discussion
- Identifier des intérêts communs
- Attendre son tour de parole et laisser de la place aux autres
- Participer à la discussion
- Adopter un ton de voix calme et posé

Pour maintenir de bonnes relations

- Écouter vraiment
- S'impliquer, démontrer de l'intérêt pour les autres
- S'ouvrir, apprendre à parler de soi
- Être capable de s'affirmer clairement et honnêtement
- Avoir de l'initiative, exprimer ses idées et projets
- Être capable de voir et de respecter le point de vue des autres
- Savoir critiquer les opinions ou comportements des autres et non la personne
- Être capable d'accepter les critiques des autres et de tolérer les différences
- Encourager, aider et complimenter les autres
- Avoir de l'humour

F. Défi HORS-PISTE (5 minutes)

Cette semaine, vous demandez aux élèves d'aller voir à l'intérieur d'eux-mêmes s'ils sont satisfaits des relations d'amitié qu'ils vivent. Vous suggérez les questions suivantes : quelle est ta place dans ton groupe d'amies ou d'amis? Comment dirais-tu que tu te sens par rapport à eux (bien, confortable, mal à l'aise, insatisfait)? Vous



demandez aux élèves de réfléchir aux moyens qu'ils peuvent prendre pour vivre des amitiés qui sont satisfaisantes. Vous les invitez à consulter la liste des stratégies au besoin et à choisir deux stratégies qu'ils souhaitent mettre en pratique durant la semaine.

HORS PISTE

RAPPEL!

Il est essentiel de te trouver une place confortable dans un groupe. Dans un groupe, chaque individu possède sa place, unique et importante, qu'il doit prendre de manière positive.

Quelques stratégies...

À utiliser pour te faire des amies et des amis

- 
- Souris, sois calme
 - Fais des blagues
 - Valorise la personne, démontre de l'intérêt
 - Souligne les bons coups, les compétences de l'autre
 - Fais les premiers pas pour t'adresser à quelqu'un
 - Pose des questions sur la situation, sur la réalité de l'autre
 - Prends le temps d'écouter avant de relancer la discussion
 - Identifie des intérêts communs
 - Attends ton tour de parole et laisse de la place aux autres
 - Participe à la discussion
 - Adopte un ton de voix calme et posé

Être dans le même bateau!

2^e secondaire – Atelier 4

Les amies et les amis en guise de parapluie

Faire ta place dans un groupe est une étape importante de l'adolescence.

Avoir des amis te permet de te sentir plus brave, optimiste et bien dans ta peau.

À l'inverse, quand tu te sens en retrait ou mal à l'aise et « pas à ta place », il est possible que tu ressenties plus de stress et de tristesse.



RAPPEL!

Même si plusieurs attitudes sont bonnes pour créer des relations positives avec les autres, le risque est de t'oublier et de ne pas respecter tes besoins.

Quelques stratégies...

À utiliser pour maintenir de bonnes relations

- Implique-toi
- Ouvre-toi et apprends à parler de toi
- Affirme-toi clairement
- Respecte le point de vue des autres
- Accepte les critiques des autres

DÉFI HORS-PISTE

Pense à tes relations d'amitié...

Choisis une ou deux stratégies que tu pourrais utiliser pour vivre des amitiés qui sont satisfaisantes.



Centre RBC
d'expertise universitaire
en santé mentale

Centre intégré
de santé et de
services sociaux de
la Montérégie-Centre

Québec

RUISSS
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
RÉSEAU UNIVERSITAIRE INTÉGRÉ
DE SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

HORS PISTE

ATELIER 5

RIEN NE SERT DE S'EMPORTER... IL FAUT COMMUNIQUER!
Je préviens les conflits en communiquant clairement

ON TE L'A SÛREMENT DÉJÀ DIS, MAIS... TU ES VRAIMENT
QUELQU'UN DE BIEN!
Je développe mon estime de moi en découvrant qui je suis

ET SI ON S'ÉCOUTAIT... AVEC LES YEUX DU COEUR!
Je participe à un milieu plus tolérant grâce à la bienveillance

ÊTRE DANS LE MÊME BATEAU!
Je crée des relations positives grâce à mes comportements proclosiaux

TOUTE VÉRITÉ... N'EST PAS TOUJOURS VRAIE
J'utilise les médias sociaux de manière
optimale grâce à mon esprit critique



5. TOUTE VÉRITÉ... N'EST PAS TOUJOURS VRAIE!

J'utilise les médias sociaux de manière optimale grâce à mon esprit critique

Compétence(s) ciblée(s) (ÉKIP, OMS)	FAIRE PREUVE D'ESPRIT CRITIQUE
Compétences transversales (PFÉQ)	EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE EXPLOITER L'INFORMATION EXPLOITER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION ACTUALISER SON POTENTIEL
Objectifs généraux de l'atelier	À LA FIN DE L'ATELIER, L'ÉLÈVE SERA EN MESURE <ul style="list-style-type: none"> d'utiliser des outils réflexifs lui permettant de se poser des questions justement de relever et de décortiquer des enjeux relatifs à l'utilisation des médias sociaux de mettre en pratique son esprit critique quant aux médias sociaux

Durée totale

Version de **60 MINUTES**, suivre toutes les étapes

Version de **40 MINUTES**, NE PAS animer les activités marquées par l'icône 

Matériel et préparation

Matériel requis

- *Chronomètre*

A. Réfléchir... sans fil ou sans filtre? (10 à 15 minutes)

CONSEIL D'ANIMATION

Nous vous invitons à utiliser les termes « médias sociaux » qui sont plus justes que ceux de « réseaux sociaux », puisqu'ils englobent davantage de plateformes permettant aux jeunes de communiquer entre eux. Les médias sociaux désignent l'ensemble des plateformes qui permettent d'échanger en ligne avec d'autres personnes, de partager du contenu, de joindre des communautés virtuelles (p. ex. les sites de jeux en ligne qui permettent d'entrer en contact avec d'autres par le biais d'un avatar qui permet de les représenter virtuellement auprès des autres).

POUR ALLER PLUS LOIN

L'utilisation des médias sociaux et la dépression

L'utilisation des médias sociaux a été associée à un risque accru de dépression chez les adolescentes et adolescents. Chez les jeunes filles en particulier, prendre des *selfies* et les afficher sur les médias sociaux a été associé à plus d'anxiété, à moins de confiance en soi et à une plus grande insatisfaction corporelle.

(Mills et al., 2018; Moreno et al., 2011)

1. Vous commencez en affirmant que les adolescentes et adolescents sont ceux qui s'y connaissent le plus au sujet des médias sociaux. Vous souhaitez ici que les élèves de la classe partagent leur savoir avec vous. Au besoin, vous posez les questions suivantes à la classe pour alimenter l'échange :
 - Quels sont les médias sociaux que tu utilises?
 - Qu'est-ce que tu fais sur ces médias sociaux?
 - Combien d'heures par jour utilises-tu les médias sociaux?
 - T'arrive-t-il de passer du temps sur les médias sociaux de façon automatique, sans te rendre compte du temps que tu y consacres?
 - Quels sont les avantages à utiliser les médias sociaux?
2. Vous interrogez ensuite les élèves sur leurs connaissances relatives aux énoncés suivants. (Pour la version de 40 minutes, choisissez trois ou quatre énoncés parmi les sept proposés).

MYTHES OU RÉALITÉS?

- **Utiliser les médias sociaux n'a aucun impact sur la santé de ceux qui l'utilisent.**

Mythe. La présence accrue sur les médias sociaux peut notamment avoir des effets néfastes sur le sommeil et peut générer du stress. L'utilisation des nouveaux médias avant d'aller dormir (téléphones intelligents, tablettes, ordinateurs, etc.) est associée à un temps de sommeil réduit en période scolaire et à des effets négatifs sur le fonctionnement diurne (sommolence en classe, difficulté à se lever le matin, etc.) et sur l'humeur (plus de tristesse) (Royant-Parola, Londe, Tréhout et Hartley, 2018).

- **Une publication négative peut avoir un impact sur mon humeur.**

Réalité. Par exemple, des chercheurs ont observé que pour toute personne affectée négativement par la pluie, une à deux personnes pouvaient également être affectées par l'affect négatif généré par cette publication présentée sur les médias sociaux, et ce, même s'il ne pleut pas dans la région où elles se trouvent (Coviello et al., 2014).

- **Il n'y a pas de risque de se faire intimider sur les médias sociaux.**

Mythe. Les personnes peuvent vivre un jour ou l'autre du cyberharcèlement, être contactées par des pédophiles et vivre de la sextorsion qui survient lorsqu'une image à caractère sexuel que nous avons envoyée à quelqu'un est utilisée contre nous pour nous faire chanter (Van Ouystel, Lu, Ponnet, Walrave et Temple, 2019).

- **Les médias sociaux peuvent nous aider à traverser des moments difficiles de nos vies.**

Réalité. Certains jeunes révèlent que malgré les inconvénients des médias sociaux, ils permettent aussi d'avoir un sentiment de « connexion avec les autres » qui est bénéfique pour eux (Ellison et al., 2007, 2011). Toutefois, les bénéfices sur le plan des émotions positives s'appliquent davantage aux personnes utilisatrices qui ont une grande audience sur les médias sociaux (beaucoup d'amis ou de *followers*) (Kim et Lee, 2011; Manago et al., 2012).

- Au Québec, plus de 70 % des Québécoises et des Québécois se connectent plusieurs fois par jour sur les médias sociaux.

Mythe. 45 % des Québécoises et des Québécois se connectent plusieurs fois par jour sur les médias sociaux. 20 % se connectent une seule fois par jour. Donc 65 % utilisent les médias sociaux tous les jours (Cefrio, 2018).

- Nos informations personnelles ne sont pas en sécurité sur les médias sociaux.

Réalité. Les risques entourant nos informations personnelles sont nombreux sur les médias sociaux : usurpation d'identité, piratage de comptes, perte de contrôle de sa vie privée. Plus on met d'informations, plus on est à risque de se faire voler son identité (Cosoï, 2011 ; Senthil, Saravanakumar et Deepa, 2016).

- Toute l'information que l'on retrouve sur les médias sociaux est vraie.

Mythe. De nos jours, l'information est accessible très rapidement, mais il est aussi très facile de diffuser soi-même toutes sortes de publications erronées. Il se peut alors que l'information que nous trouvons sur les médias sociaux ne soit pas exacte (Colliander, 2019).

3. Vous concluez en disant aux élèves que l'exercice qu'ils viennent de vivre leur a permis de recueillir de l'information sur les médias sociaux, d'évaluer leurs connaissances et de confronter leurs idées afin de distinguer les faits des interprétations. Ils possèdent désormais un jugement plus éclairé vis-à-vis des médias sociaux. Vous précisez qu'il s'agit d'un premier pas vers le développement d'un « esprit critique ».
4. Vous enchaînez en expliquant qu'en gros, l'esprit critique n'est pas de tout croire ce que l'on voit ou ce qu'on lit sur les médias sociaux. Pour approfondir le sujet, vous présentez le tableau dans le *PowerPoint* (Éduscol, 2018; Sotir, 2014) qui définit l'esprit critique et ses composantes.

Esprit critique	
Pratiques et attitudes qui nous amènent à réfléchir sur le monde qui nous entoure.	
Attitudes	Pratiques
Manière d'être, traits de personnalité, caractéristiques personnelles	Actions concrètes, gestes essentiels à poser, à mettre en oeuvre »
Sois curieuse ou curieux Cherche à en apprendre davantage sur différents sujets	Recherche de l'information sur le sujet
Sois à l'écoute Accepte d'être en désaccord avec les autres et intéresse-toi à leur opinion et à leur savoir	Pose-toi des questions et évalue l'information que tu trouves
Sois autonome Construis ta propre opinion en fonction de l'information que tu possèdes	Trouve des arguments en distinguant les faits des interprétations
Sois critique Assure-toi que l'information que tu possèdes est fiable	Confronte tes idées et arguments avec les autres
Sois modeste Accepte de te tromper et de changer d'idée	Évalue les nouvelles informations et prends position

5. Vous précisez qu'il s'agit en fait de stratégies pour exercer peu à peu leur esprit critique dans leur quotidien.

POUR ALLER PLUS LOIN

Les sextos

Il semble que les sextos soient une porte d'entrée pour la sextorsion, la cyberintimidation et des comportements à risque pour la santé tels que la consommation de drogues, d'alcool et de tabac, de même que les relations sexuelles non protégées et non consentuelles.

(Cruz Gomez et Soriano Ayala, 2014)

POUR ALLER PLUS LOIN

Les expériences sur les médias sociaux

Les expériences positives sur les médias sociaux (p. ex. aimer une publication ou recevoir un « j'aime » ou un commentaire positif) n'ont pas d'effet sur le sentiment d'isolement, mais les expériences négatives (p. ex. recevoir un commentaire négatif ou être « bloqué » par une amie ou un ami), sont associées à une augmentation de 13 % de probabilité de vivre des sentiments d'isolement.

B. L'avocat du diable (20 à 35 minutes)

CONSEIL D'ANIMATION

Préparation au débat

De Vecchi propose quelques critères de réussite pour un débat. Afin que le débat soit une réussite, il propose que les élèves soient en mesure de :

- « Comprendre le problème posé
- Choisir sa position, sa thèse
- Rechercher des arguments
- En faire une synthèse (un argumentaire)
- Illustrer des arguments par des exemples
- Prendre en compte le point de vue adverse
- Préparer sa conclusion »

Voici quelques suggestions qui pourraient vous être utiles dans votre rôle de personne animatrice du débat

- a) La gestion des tours de parole peut parfois être difficile lors de débats. Au besoin, n'hésitez pas à clarifier les règles, à les répéter et à recadrer certains comportements que vous jugez inadéquats.
- b) Vous pouvez agir comme gardienne ou gardien du temps (par exemple, en rappelant qu'il reste trois minutes ou en indiquant que vous prendrez encore deux interventions).
- c) Si les élèves dérivent trop sur un autre sujet, n'hésitez pas à recadrer le débat en rappelant la question débattue.
- d) Même si vous avez une opinion que vous aimeriez transmettre aux élèves, il est préférable de laisser les élèves débattre entre eux et de laisser les éléments intéressants surgir de leurs interventions. Cette attitude n'empêche pas d'orienter les élèves afin qu'ils s'intéressent à un aspect particulier du débat ou qu'ils poussent plus loin leur réflexion.
- e) Si le débat s'anime et soulève beaucoup d'émotions, vous pouvez utiliser la pleine conscience pour amener les élèves à centrer leur attention sur des éléments en particulier, notamment en les questionnant ou en les invitant à s'arrêter un instant pour respirer ou pour se déposer. (Par exemple, observe les émotions qui surgissent lorsque tu abordes un tel sujet. Observe ta respiration. Est-elle profonde, rapide, lente? Quelles informations te donne-t-elle sur ton état d'esprit?)

1. Vous expliquez le prochain exercice. Les élèves mèneront un débat en classe en lien avec une question sur les médias sociaux. Le débat a pour objectif de les amener à réfléchir à la question posée et à confronter des arguments avec les autres.
2. Vous précisez que le but du débat n'est pas d'avoir raison, mais de se positionner en accord ou en désaccord avec l'affirmation proposée et d'ajuster sa position en fonction du débat et des arguments qui sont apportés par la classe. Le débat vise également à appliquer au mieux les stratégies qui permettent d'exercer leur esprit critique (en référence au tableau sur les attitudes et pratiques dans le *PowerPoint*).
3. Avec l'aide des élèves, vous aménagez le local de façon conviviale pour favoriser les échanges (déplacer les pupitres, diviser le local en deux, former un cercle avec des pupitres, etc.).
4. Vous lancez la question suivante et laissez aux élèves quelques minutes afin qu'ils se positionnent intérieurement :



Est-ce que les médias sociaux sont bénéfiques ou plutôt nuisibles aux relations humaines?

5. Vous invitez les élèves à se séparer en deux groupes : ceux qui sont **POUR** et ceux qui sont **CONTRE**.
 - Les deux groupes se font face.
 - Si les groupes sont vraiment déséquilibrés en nombre, vous pouvez demander des volontaires pour défendre l'autre position ou encore permettre la formation d'un troisième groupe pour les élèves indécis.

6. Vous lancez le débat en accordant une première période d'échange de dix minutes entre les groupes POUR et CONTRE (cinq minutes pour les écoles qui disposent de 40 minutes pour l'atelier). Vous agissez comme personne médiatrice dans le cadre du débat et invitez à tour de rôle les deux parties à exprimer leur opinion.
7. À la fin de cette période d'échange, vous demandez aux élèves de tout arrêter et d'observer le silence. Sans donner d'explication, vous présentez la vidéo - *Are you living an insta lie*: <https://www.youtube.com/watch?v=oEFHbrukEmw> (durée : 3 min 12 s).
8. À la suite de la vidéo, vous rappelez aux élèves la question principale du débat : *Est-ce que les médias sociaux sont bénéfiques ou plutôt nuisibles aux relations humaines?* Toujours en silence, vous les invitez à prendre quelques secondes pour observer à l'intérieur d'eux leur position quant à la question et à la réviser, s'il y a lieu (POUR, CONTRE, INDÉCIS).
9.  Sans perdre de temps, vous leur demandez de changer de groupe (ou de côté de classe) si leur opinion s'est modifiée en cours de route.
10.  Vous redémarrez ensuite le débat pour une deuxième période d'échange de dix minutes en lançant des questions connexes à la question principale, afin d'inciter les élèves à réfléchir autrement et à d'autres questions relatives aux médias sociaux.
 - Est-ce que la popularité sur les médias sociaux entraîne un sentiment de bien-être? Si oui, est-ce que ce bien-être est réel?
 - Est-ce que le nombre de *followers* ou de *likes* est représentatif d'une popularité réelle auprès des autres?
 - Est-ce que l'image projetée par les influenceurs est représentative de leur réalité quotidienne? Est-ce possible d'atteindre cette image par ses propres moyens?
 - Qu'est-ce qui se cache derrière les images qui sont publiées par les influenceurs (argent, montage, photographe, commandite, etc.)?
 - Quel comportement adoptes-tu lorsque tu navigues sur les médias sociaux?
 - Patrages-tu ou publies-tu de manière automatique ou hésites-tu longtemps avant de le faire? Quelles émotions ressens-tu lorsque tu publies une photo de toi ou un message personnel? (attente, gêne, plaisir, confiance, frustration, jalousie...).
11.  À la toute fin du débat, vous invitez les élèves à prendre définitivement position sur la question. Vous les invitez une dernière fois à changer de groupe (ou de côté de classe) si leur opinion a été modifiée depuis la mi-débat. Vous les invitez à observer et à prendre conscience des changements d'opinion et des déplacements qui sont survenus à travers l'exercice.
12. Vous concluez l'activité en questionnant les élèves sur les éléments suivants et tentez d'établir des liens entre leurs réponses et les composantes de l'esprit critique (voir le tableau présenté dans le *PowerPoint*) :

- Qu'est-ce que tu retiens du débat auquel tu viens de participer?
- Est-ce que c'était facile de t'exprimer? De changer d'idée? D'être en désaccord avec les autres?
- Que ressentais-tu lorsque tu devais formuler ton opinion devant les autres? Et lorsque vous devais écouter l'opinion de l'autre? (Par exemple : envie d'interrompre, envie de donner votre opinion, émotions particulières, sensations...)

Pour les élèves qui ont changé d'idée en cours de débat :

- Qu'est-ce qui a motivé ton changement d'opinion?
- Était-ce difficile de changer d'idée?

Pour les élèves qui n'ont pas changé d'idée en cours de débat :

- Pourquoi n'as-tu pas changé d'idée?
- Est-ce difficile de te faire changer d'idée?
- Pourquoi est-il important de développer ton esprit critique au quotidien?

C. Quand la poussière retombe (5 minutes)

1. Vous expliquez que les médias sociaux peuvent être riches et déborder de possibilités et que la pratique de la pleine conscience peut aider à en tirer le meilleur. Vous invitez les élèves à expérimenter les principes suivants (Escobar-Viera et al., 2018; Frison et Eggermont, 2015; Tandoc, Ferrucci et Duffy, 2015) :



Garde en tête que tu as une influence sur ton environnement virtuel. Lorsque tu te connectes aux médias sociaux, prends un moment pour t'arrêter et te déposer. Questionne-toi. Quand tu fais défiler ton fil d'actualités, arrête-toi. Quelles sont tes intentions? Que viens-tu chercher ici? Comment te sens-tu? Quand tu te déconnectes, observe ce qui se passe à l'intérieur de toi. Comment les médias sociaux te font-ils te sentir et te comporter? Choisis avec soin les pages que tu aimes et les personnes que tu suis. Détermine ce qu'elles t'apportent. En ayant pris conscience de certaines conséquences de l'utilisation des médias sociaux lors des discussions qui ont eu lieu aujourd'hui, essaie de nourrir les vraies relations et de t'exposer à des situations positives par le biais des médias sociaux. Prends des pauses. Fais l'expérience de ne pas te connecter pendant quelques heures ou même quelques jours si tu le souhaites. Observe comment tu te sens et par quoi tu remplaces le temps que tu passes normalement à naviguer. Rappelle-toi que l'idée n'est pas de te juger, mais bien d'observer.

D. Défi HORS-PISTE (5 minutes)

Cette semaine, vous invitez les élèves à trouver des moyens d'utiliser judicieusement les médias sociaux et à exercer leur esprit critique. Vous leur suggérez d'identifier deux stratégies vues précédemment dans le *PowerPoint* qu'ils pourront mettre en œuvre dans leur quotidien. Vous proposez également qu'ils en parlent avec leurs pairs afin de favoriser l'entraide à exercer leur jugement. Ultimement, cela pourra les aider à modifier et à améliorer leurs habitudes d'utilisation des médias sociaux.

HORS PISTE

Toute vérité... n'est pas toujours vraie!

2^e secondaire – Atelier 5

RAPPEL!

L'esprit critique, c'est de ne pas tout croire ce que l'on voit ou ce qu'on lit sur les médias sociaux.



Lorsque tu te connectes à tes médias sociaux...

Arrête-toi, dépose-toi.
Questionne-toi.
Quelles sont tes intentions?
Que viens-tu chercher ici? Comment te sens-tu?



Une fois que tu te déconnectes...

Observe ce qui se passe à l'intérieur de toi.
Comment les médias sociaux te font-ils te sentir et te comporter?
Choisis avec soin les pages que tu aimes et les personnes que tu suis.
Détermine ce qu'elles t'apportent.



RAPPEL !

Garde en tête que tu as une influence sur ton environnement virtuel. Lorsque tu te connectes aux médias sociaux, prends un moment pour t'arrêter et te déposer.

DÉFI HORS-PISTE

Interroge-toi sur ton utilisation des médias sociaux.
Trouve des moyens et des outils qui peuvent t'aider à utiliser judicieusement les médias sociaux... et partage-les avec tes amies et tes amis.



Centre RBC
d'expertise universitaire
en santé mentale

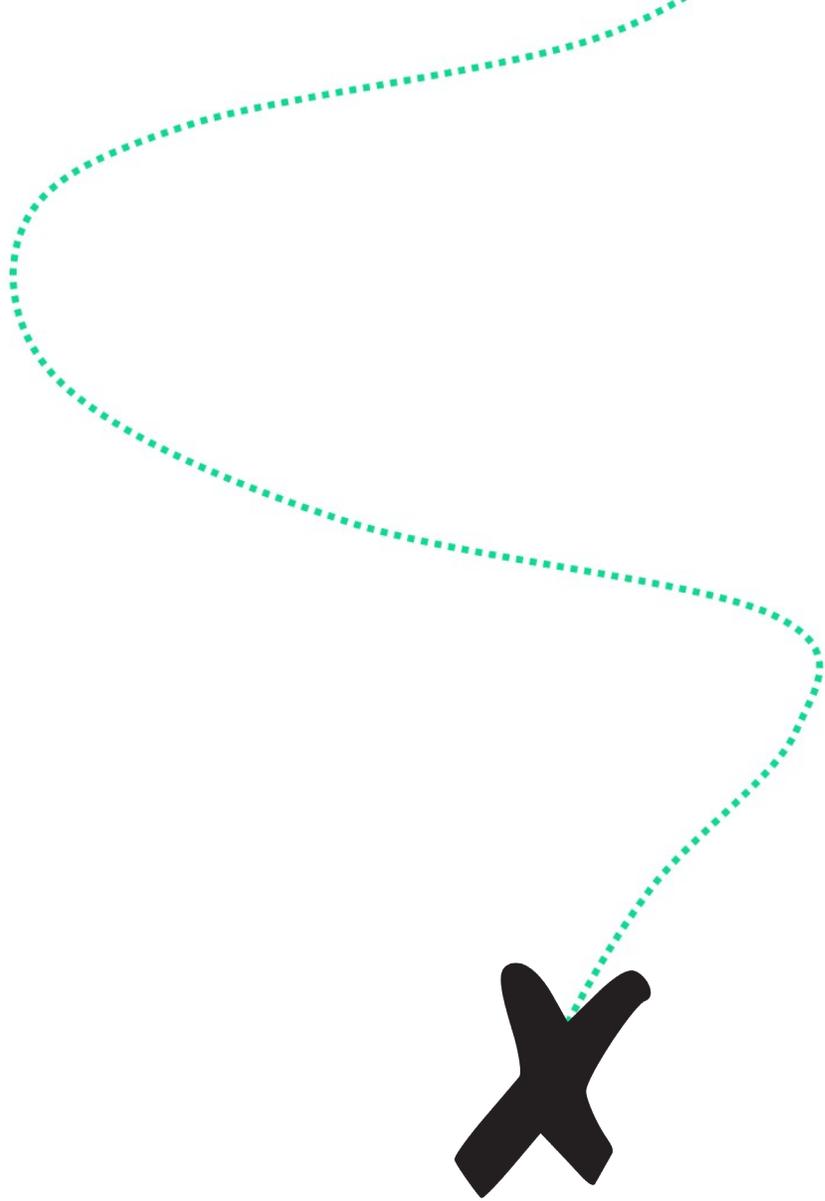
Centre intégré
de santé et de
services sociaux de
la Montérégie-Centre

Québec

RUISSS
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
RÉSEAU UNIVERSITAIRE INTÉGRÉ
DE SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE





Références bibliographiques

- André, C. (2009). *Imparfaits, libres et heureux: Pratiques de l'estime de soi*. Odile Jacob.
- Andriessen, K., Lobb, E., Mowll, J., Dudley, M., et Draper, B. (2019). Help-seeking experiences of bereaved adolescents: A qualitative study. *Journal of Death Study, 43*(1), 1-8.
- Alloprof. (n.d.). *Les valeurs*. <http://www.alloprof.qc.ca/BV/pages/f1603.aspx>
- Ames, D., Lee, A., et Wazlawek, A. (2017). Interpersonal assertiveness: Inside the balancing act. *Social and Personality Psychology Compass, 11*(6), 1-16. doi.org/10.1111/spc3.12317
- Ames, S. C., Offord, K. P., Nirelli, L. M., Patten, C. A., Friedrich, W. N., Decker, P. A., et Hurt, R. D. (2005). Initial Development of a New Measure of Minor Stress for Adolescents: The Adolescent Minor Stress Inventory. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(3), 207-219.
- Bernier, A., Larose, S., et Boivin, M. (1998). L'organisation cognitive du système d'attachement et la prédiction des perceptions et des comportements de soutien social à l'adolescence. *Revue canadienne des sciences du comportement, 30*(2), 141-145.
- Boisvert, J.-M. et Beaudry, M. (1979). *S'affirmer et communiquer*. Les Éditions de l'Homme.
- Bosquet, M., et Egeland, B. (2006). The development and maintenance of anxiety symptoms from infancy through adolescence in a longitudinal sample. *Development and Psychopathology, 18*, 517-550.
- Buchanan, L., Yeatman, H., Kelly, B., et Kariippanon, K. (2018). A thematic content analysis of how marketers promote energy drinks on digital platforms to young Australians. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 42*(6), 530-531
- Burdick, D. (2014). *Mindfulness skills for kids & teens: A workbook for clinicians & clients with 154 tools, techniques, activities & worksheets*. PESI Publishing & Media.
- Cefrio. (2018). *L'usage des médias sociaux au Québec*. https://cefrio.qc.ca/media/2023/netendances-2018_medias-sociaux.pdf
- Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale et ses partenaires (2019). *Programme HORS-PISTE - Expédition. Guide d'intervention*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Ciarrochi, J. V., Hayes, L., et Bailey, A. (2014). *Deviens maître de ta vie*. LBL Éditions.
- Claes, M. (2005). *L'univers social des adolescents*, Presses de l'Université de Montréal.
- Claes, M., Lacourse, É., Ercolani, A.-P., Pierro, A., Leone, L., et Presaghi, F. (2005). Parenting, Peer Orientation, Drug Use, and Antisocial Behavior in Late Adolescence: A Cross-National Study. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(5), 401-411.



- Colliander, J. (2019). "This is fake news": Investigating the role of conformity to other users' views when commenting on and spreading disinformation in social media. *Computers in Human Behavior*, 97, 202-215.
- Conover, K., et Daiute, C. (2017). The Process of Self-Regulation in Adolescents: A narrative Approach, *Journal of Adolescence*, 57, 59-68.
- Cosoi, C. (2011). The evolving threat of social media. *Computer Fraud et Security*, 6, 14-16.
- Costello, E. J., Copeland, W., et Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: What changes when children become adolescents, and when adolescents become adults? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(10), 1015-1025.
- Coviello, L., Sohn, Y., Kramer, A. D. I., Marlow, C., Franceschetti, M., Christakis N. A., et Fowler, J. H. (2014). Detecting Emotional Contagion in Massive Social Networks. *PLOS One*, 9. doi: 10.1371/journal.pone.0090315
- Cruz Gómez, L., et Soriano Ayala, E. (2014). Psychological Aspects, Attitudes and Behaviour Related to the Practice of Sexting: A Systematic Review of the Existent Literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 114-120.
- D'Ansembourg, T. (2001). *Cessez d'être gentil, soyez vrai! Être avec les autres en restant soi-même*. Les Éditions de l'Homme.
- De Saint-Paul, J. (2013). *Estime de soi, confiance en soi : s'aimer, s'apprécier et croire en soi* (2e éd.). Inter Éditions.
- De Vecchi, G. (2017). *Former l'esprit critique (Tome 1) - Pour une pensée libre*. ESF Éditeur.
- De Visscher, H. (2016). La pression sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 4(112), 505-527.
- Dewing, M. (2013, 3 février). *Les médias sociaux – Introduction* (Publication n° 2010-03-F). Bibliothèque du parlement. <https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/InBriefs/PDF/2010-03-f.pdf>
- Dorard, G., Bungener, C., et Berthoz, S. (2013). Estime de soi, soutien social perçu, stratégies de coping, et usage de produits psychoactifs à l'adolescence. *Psychologie française*, 58(2), 107-121.
- Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Les Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^e éd.). Éditions De Boeck.
- Dupont, N. (2014). Jeunesse(s). *Le Télémaque*, 46, 21-34.
- Eberhardt, J. L. (2019). *Biased: Uncovering the Hidden Prejudice That Shapes What We See, Think, and Do*. Viking.
- Éduscol. (2018, janvier). *Former l'esprit critique des élèves*.
<https://eduscol.education.fr/cid107295/appela-contributions-sur-l-esprit-critique.html#lien1>
- Ellison, N. B., Steinfield, C., et Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer Communication*, 12(4), 1143-1168.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., et Lampe, C. (2011) Connection strategies: social capital implications of Facebook-enabled communication practices. *New Media and Society*, 13(6), 873-892.
- Escobar-Viera, C. G., Shensa, A., Bowman, N. D., Sidani, J. E., Knight, J., James, A. E., et Primack, B. A. (2018). Passive and Active Social Media Use and Depressive Symptoms Among United States Adults. *Cyberpsychology, Behaviours and Social Networking*, 21(7), 437-443. doi : 10.1089/cyber.2017.066
- Feldman, S. S. et Gowen, L. K. (1998). Conflict negotiation tactics in romantic relationships in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(6), 691-717.
- Firestone, R. W., Firestone, L., Catlett, J., et Love, P. (2002). *Conquer Your Critical Inner Voice: A Revolutionary Program to Counter Negative Thoughts and Live Free from Imagined Limitations*. New Harbinger Publications Inc.
- Fischer, G.-N. (2010). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (4^e éd.). Dunod.
- Fiske, S. T., et McCrae, C. N. (2012). *The Sage Handbook of Social Cognition*. SAGE Publications, Ltd.
- Forsyth, J. P., et Eifert, G. H. (2007). *The Mindfulness and Acceptance Workbook for Anxiety*. New Harbinger Publication, Inc.
- Frison, E., et Eggermont, S. (2015). Exploring the relationships between different types of Facebook use, perceived online social support, and adolescents' depressed mood. *Social Science Computer Review*, 34(2), 1-19.
- Galinsky, A. D., Maddux, W. W., Gilin, D., et White, J. B. (2008). Why it pays to get inside the head of your opponent: The differential effects of perspective-taking and empathy in negotiations. *Psychological Science*, 19(4), 378-384.
- Gascon, S. (2011). *Relations amoureuses, communication et gestion de conflits chez des couples adolescents hétérosexuels* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Archipel <https://archipel.uqam.ca/4119/1/M12130.pdf>

- Geninet, I. P., Harvey, P., Doucet, C., et Dugas, M. (s. d.). *L'intolérance à l'incertitude et le trouble d'anxiété généralisée*. Université du Québec en Outaouais.
https://uqo.ca/sites/default/files/fichiers-uqo/anxiete/guide_fr.pdf.
- Gosselin, P., René-de-Cotret, F. et Martin, A. (2019). Un nouvel instrument mesurant des variables cognitives associées au trouble d'anxiété généralisée chez les jeunes: le CAG. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 51(4), 219-230.
- Guerra, N. G., et Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17.
- Guillon, M. S., et Crocq, M. A. (2004). Estime de soi à l'adolescence: revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(1), 30-36.
- Harris, R. (2009). *Le piège du bonheur. Créez la vie que vous voulez*. Les Éditions de l'Homme.
- Harvey, P. et Ilic, V. (2014, juin). *Tout d'un coup que... Faire face aux inquiétudes excessives*. Communication présentée aux Conférences Fernand-Séguin ISUMM, Montréal, Québec, Canada.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., et Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. The Guilford Press.
- Heerde, J. A., et Hemphill, S. A. (2018). Examination of associations between informal help-seeking behavior, social support, and adolescent psychosocial outcomes: A meta-analysis. *Developmental Review*, 47, 44-62.
- Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (2015). *Développer les compétences psychosociales chez les jeunes enfants*.
<http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/sante-action-431.pdf>
- Institut régionale d'éducation et de promotion de la santé (2018). *Les CPS c'est quoi?*
<http://www.car-tablecps.org/page-5-0-0.html>
- Institut de la statistique du Québec. (2019). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Gouvernement du Québec*.
<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/sante-jeunes-secondaire-2016-2017-fascicule.pdf>
- Jastrow, J. (1899, janvier). *The Mind's Eye. Popular Science Monthly*, 54. Wikisource.
https://en.wikisource.org/wiki/Popular_Science_Monthly/Volume_54/January_1899/The_Mind%27s_Eye
http://org/wiki/Popular_Science_Monthly/Volume_54/January_1899/The_Mind%27s_Eye
- Jeunesse J'écoute. (s.d.). *Se faire des amis : bâtir des relations solides*.
https://jeunessejecoute.ca/information/faire-des-amis-batir-relations-solides/?_ga=2.91656090.166687684.1564710219-1049698626.1564710219.

- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.
- Kabat-Zinn, J. (2014). *Au coeur de la tourmente, la pleine conscience: réduire le stress grâce à la Mindfulness* (2^e éd.). Éditions DeBoeck.
- Kaiser Greenland, S. (2016). *Mindful games: Sharing mindfulness and meditation with children, teens, and families*. Shambhala.
- Keng, S. L., Smoski, M. J., et Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical psychology review*, 31(6), 1041-1056.
- Kim, J., et Lee, J. R. (2011). The Facebook paths to happiness: effects of the number of Facebook friends and self-presentation on subjective well-being. *Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking*. 14(6), 359-364.
- Langley, A. K., Bergman, R. L., McCracken, J., et Piacentini, J. C. (2004). Impairment in childhood anxiety disorders: Preliminary examination of the Child Anxiety Impact Scale-parent version. *Journal of Child and Adolescent Psycho-pharmacology*, 14, 105-114.
- Lambert, N. M., Graham, S., M., et Fincham, F. D. (2009). A prototype analysis of gratitude: Varieties of gratitude experiences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(9), 1193-1207. doi : 10.1177/0146167209338071.
- Lambert-Samson, V. (2016). *L'anxiété des élèves au primaire : une analyse des connaissances théoriques et pratiques des enseignants* (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27048/1/32758.pdf>
- Langley, A. K., Bergman, R. L., McCracken, J., et Piacentini, J. C. (2004). Impairment in childhood anxiety disorders: Preliminary examination of the Child Anxiety Impact Scale-parent version. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 14, 105-114.
- Luis, É., et Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales: définition et état des connaissances. *La santé en action*, 431, 12-16.
- Lupien, S. (2019). *À chacun son stress*. Éditions Va Savoir.
- Lyubomirsky, S., et Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Sciences*, 22(1), 57-62. doi: 10.1177/0963721412469809.
- Manago, A. M., Taylor, T., et Greenfield, P. M. (2012). Me and my 400 friends: the anatomy of college students' Facebook networks, their communication patterns, and well-being. *Developmental Psychology*, 48(2), 369-380.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., et Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Pan American Health Organization.
- Mantoura, P., Roberge, M.-C., et Fournier, L. (2017). Un cadre de référence pour soutenir l'action en santé mentale des populations. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 105-123.

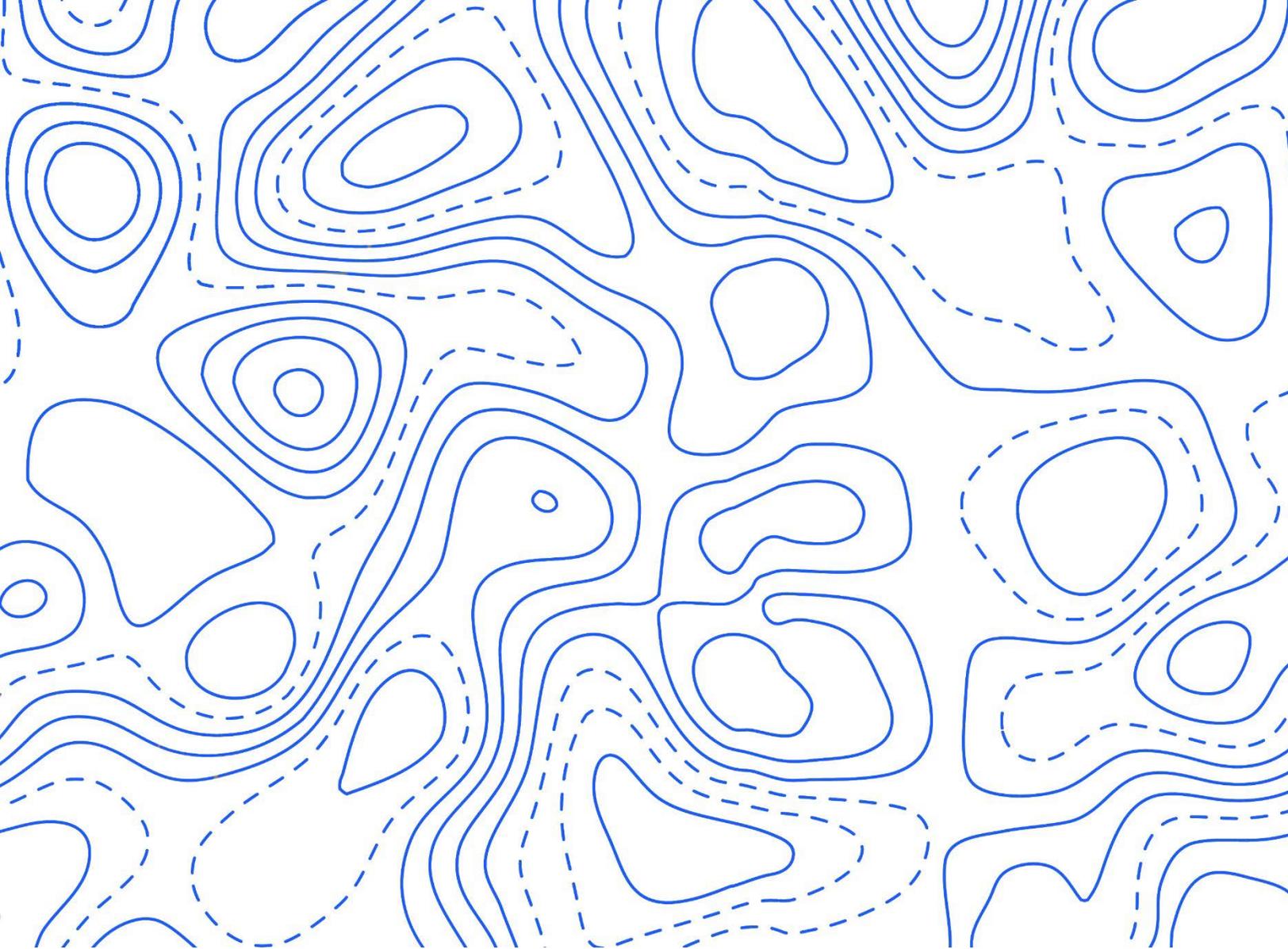
- Marchand, A., Letarte, A., et Seidah, A. (2018). *La peur d'avoir peur. Guide de traitement du trouble panique et de l'agoraphobie*. Éditions du Trécarré.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. doi : 10.7202/009961ar
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.
- Mayo Clinic. (2016, septembre). *Friendships: Enrich your life and improve your health*.
<https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/adult-health/in-depth/art-20044860>.
- McGonigal, K. (2016). *The Upside of Stress: Why Stress Is Good for You, and How to Get Good at It*. Penguin Random House LLC.
- McNeely, C. et Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of healthrisk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of school health*, 74(7), 284-292.
- Menna, R., et Ruck, M. D. (2004). Adolescent Help-Seeking Behaviour: How Can We Encourage It? *Guidance & Counselling*, 19(4), 176-183.
- Mills, J.S., Musto, S., Williams, L., et Tiggemann, M. (2018, décembre). "Selfie" harm: Effects on mood and body image in young women. *Body Image*, 27, 86-92.
- Mimeault, V. (2016). *La résolution de problèmes : Agir concrètement*. Université Laval.
<https://www.aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/textes-et-outils/stress-et-anxiete-scolaire/la-resolution-de-problemes-agir-concretement/>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et l'Institut national de santé publique du Québec. (2018). *Référent ÉKIP: interagir pour la santé, le bien-être et la réussite des jeunes*. Gouvernement du Québec.
<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/sante-bien-etre-jeunes/ekip/>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2017). *Plan d'action en santé mentale 2015-2020 - Faire ensemble et autrement*. Gouvernement du Québec.
<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-914-17W.pdf>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2016). *Politique gouvernementale de prévention en santé – Un projet d'envergure pour améliorer la santé et la qualité de vie de la population*. Gouvernement du Québec.
<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2016/16-297-08W.pdf>
- Moreno, M. A., Jelenchick, L. A., Egan, K. G., Cox, E., Young, H., Gannon, K. E., et Becker, T. (2011). Feeling bad on Facebook: depression disclosures by college students on a social networking site. *Depression and Anxiety*, 28(6), 447-455.
- Motoi, I. (1995). *Décontamination – stratégies de concertation communautaire pour arrêter la violence, vol. 1. Résolution de conflit*. Visage Humain.

- Motoi, I., et Villeneuve, L. (2006). *Guide de la résolution de conflits dans le travail d'équipe*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2,85-101.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 1-12. doi.org/10.1111/j.17519004.2010.00330.x
- Neff, K. D., et Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50. doi.org/10.1111/j.14676494.2008.00537.x
- Organisation Mondiale de la Santé (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organisation Mondiale de la Santé (2003). *Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school*.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ouellet, P. (2019). *Le rôle des perceptions du soi physique dans l'exercice physique excessif chez les patientes anorexiques et boulimiques*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Palazzolo, J. et Arnaud, J. (2013). Anxiété et performance: de la théorie à la pratique. *Annales Médico-Psychologiques*, 171(6), 382-388. doi : 10.1016/j.amp.2011.09.018
- Pauzé, R. (2017). *Carte conceptuelle de l'anxiété à l'adolescence: État des connaissances et processus d'évaluation et d'intervention*. Document inédit, Centre RBC d'expertise universitaire, Université de Sherbrooke, QC.
- Peacock, F. (1999). *Arrosez les fleurs, pas les mauvaises herbes!* Éditions de l'Homme.
- Piché, G. M., Clément, M.-E., Bergeron, L., et Smolla, N. (2017). Épidémiologie des troubles dépressifs et anxieux chez les enfants et les adolescents québécois. *Santé Mentale au Québec*, 42(1), 19-42.
- Psychobabel. (2017, 28 août). *Clinical trials and how to make sense of them*. [Billet de blogue].
<https://psychobabel.blog/author/psychobabel8/>
- Primack, B. A., Karim, S. A., Shensa, A., Bowman, N., Knight, J., et Sidani, J. E. (2019). Positive and Negative Experiences on Social Media and Perceived Social Isolation. *American Journal of Health Promotion*, 33(6), 859-868.
- Puccio, G. J., Murdock, M. C., et Mance, M. (2005). Current developments in creative problem solving for organizations: A focus on thinking skills and styles. *The Korean Journal of Thinking et Problem Solving*, 15, 43-76.

- Royant-Parola, S., Londe, V., Tréhout, S., et Hartley, S. (2018). Nouveaux médias sociaux, nouveaux comportements de sommeil chez les adolescents. *L'Encéphale*, 44(4), 321-328.
- Rubenstein, L. D., Callan, G. L., Ridgley, L. M., et Henderson, A. (2019). Students' strategic planning and strategy use during creative problem solving: The importance of perspective-taking. *Thinking Skills and Creativity*, 34. doi: 10.1016/j.tsc.2019.02.004.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guildford Press.
- Sawyer, R. K. (2012). *The science of human innovation: Explaining creativity* (2^e éd.), Oxford University Press.
- Scholastic Inc. (2019). *MindUp: The Goldie Hawn foundation*.
<http://teacher.scholastic.com/products/min-dup/>
- Scholtes, P., Joiner, B., Streibel, B., et Lalanne, J. (2000). *Réussir en équipe. Manuel du membre d'équipe*. Actualisation IDH, Inc.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., et Park, N. (2005). Positive Psychology Progress : Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Senthil, K., N., Saravanakumar, K., et Deepa, K. (2016). On Privacy and Security in Social Media – A Comprehensive Study. *Procedia Computer Science*, 78, 114-119.
- Sergeant, S., et Mongrain, M. (2014). An online optimism intervention reduces depression in pessimistic individuals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 263-274.
- Shih, H-H., et Lin, M.-J. (2017). Does Anxiety Affect Adolescent Academic Performance? The Inverted-U Hypothesis Revisited. *Journal of Labor Research*, 38(1), 45–81. doi: 10.1007/s12122-016-9238-z
- Silk, J. S., Steinberg, L., et Morris, A. S. (2003). Adolescents' Emotion Regulation in Daily Life: Links to Depressive Symptoms and Problem Behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880.
- Singer, T., et Klimecki, O.T. (2014). Empathy and Compassion. *Current Biology*, 24, 875-878. doi : 10.1016/j.cub.2014.06.054.
- Sitbon, A., Shankland, R., et Krumm, C.-M., (2019). Interventions efficaces en psychologie positive : une revue systématique. *Psychologie Canadienne*, 60, 35–54. doi : 10.1037/cap0000163.
- Sotir, D. (2014). *Critical Thinking Skills*. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=gPsLktb7HTA>
- Strack, J., Lopes, P., Esteves, F., et Fernandez-Berrocal, P. (2017). Must We Suffer to Succeed? When Anxiety Boosts Motivation and Performance. *Journal of Individual Differences*, 38(2), 113–124. doi: 10.1027/1614-0001/a000228

- Strauss, C., Taylor, B. L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., et Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review, 47*, 15-27. doi : 10.1016/j.cpr.2016.05.004.
- Tandoc, E. C, Ferrucci, P., et Duffy, M. (2015). Facebook use, envy, and depression among college students: is facebooking depressing? *Computers in Human Behaviour 43*, 139–146.
- Tharaldsen, K. B., Stallard, P., Cuijpers, P., Bru, E., et Fauskanger Bjaastad, J. F. (2017). 'It's a bit taboo': a qualitative study of Norwegian adolescents' perceptions of mental healthcare services. *Emotional and Behavioural Difficulties, 22*(2), 111–126. doi:10.1080/13632752.2016.1248692.
- Turgeon, L., et Gosselin, P. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et francophonie, 43*(2), 30-49.
- Tuval-Mashiach, R. et Shulman, S. (2006). Resolution of disagreements between romantic partners among adolescents and young adults: Qualitative analysis of interaction discourses. *Journal of Research on Adolescence, 16*(4), 561-588.
- Ucok, O. (2006). Transparency, communication and mindfulness. *Journal of Management Development, 25*(10), 1024- 1028.
- U.S. Department of Health and Human Services. (s.d.). *Making and Keeping Friends: A Self-Help Guide*. <http://vet2vetusa.org/LinkClick.aspx?fileticket=MaGX4D11iFM%3D&tabid=67>.
- Van Ouytsel, J., Lu, Y., Ponnet, K., Walrave, M., et Temple, J., R. (2019). Longitudinal associations between sexting, cyberbullying, and bullying among adolescents: Cross-lagged panel analysis. *Journal of Adolescence, 73*, 36-41. doi : 10.1016/j.adolescence.2019.03.008
- Vazire, S. et Wilson, T. D. (2012). *Handbook of Self-Knowledge*. The Guildford Press.
- Vealey, R. S. (2001). Understanding and enhancing self-confidence in athletes. In R. Singer, H. Hausenblaus, et C. Janelle (dir.), *Handbook of sport psychology* (2^e ed., pp. 550–563). McMillan
- Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., et Robinson, M. C. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening, 28*(1), 13-31.
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M., et Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review, 51*, 30-47.
- White, A. (2009). *From comfort zone to performance management*. White & MacLean Publishing.
- Willard, C., et Saltzman, A. (2015). *Teaching Mindfulness Skills to Kids and Teens*. The Guilford Press.
- Yerkes, R. M., et Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habitformation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18*(5), 459–482.

Young, S. (2013). *Du plus petit au plus grand! Outil de soutien à l'observation et à l'accompagnement des enfants de 0 à 18 ans* (2^e éd.). Centre Jeunesse de Montréal – Institut Universitaire. https://cdi.merici.ca/2015-04-15/du_plus_petit_au_plus_grand_2013.pdf



HORS **PISTE**