

HORS

PISTE

Parler d'anxiété sans stress
GUIDE COMPLET D'INTERVENTION

Volet Expédition
Intervention précoce

Septembre 2022






Centre RBC
d'expertise universitaire
en santé mentale



Université de
Sherbrooke

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

Québec 

Avec le financement de



Agence de la santé
publique du Canada Public Health
Agency of Canada

Citation suggérée:

Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale et ses partenaires (2021). Guide d'intervention du programme HORS-PISTE – Expédition. Université de Sherbrooke.

RECONNAISSANCE DES PERSONNES AUTEURES ET COLLABORATRICES

Le programme HORS-PISTE Expédition (volet intervention précoce), 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 (2018-2019) a été conçue et rédigée par Robert Pauzé (ancien directeur du Centre RBC), Joelle Lepage (coordonnatrice, Centre RBC), Vanessa Gauthier (professionnelle de recherche, Centre RBC), Katia Mercier (psychologue au CIUSSS de l'Estrie-CHUS), Pasquale Roberge (professeure, UdeS), Patrick Gosselin (professeur, UdeS) et Isabelle Côté (psychoéducatrice, Collège Mont Notre-Dame). Cette version a été produite sous la coordination de Joelle Lepage (coordonnatrice, Centre RBC) et de Julie Lane (directrice du Centre RBC).

La version 2.0 (2019-2020 et 2020-2021) a été conçue et rédigée à partir des résultats de l'évaluation de la version 1.0 par Vanessa Gauthier (professionnelle de recherche, Centre RBC), Joelle Lepage (coordonnatrice, Centre RBC), Marie Pauzé (auxiliaire de recherche, Centre RBC), Isabelle Côté (psychoéducatrice, Collège Mont Notre-Dame), Marjorie Larouche (psychoéducatrice, école secondaire Mitchell-Montcalm), Caroline Mailhot (psychologue, CIUSSS de l'Estrie-CHUS), Pasquale Roberge (professeure, UdeS), Patrick Gosselin (professeur, UdeS), Andrée-Anne Houle (professionnelle de recherche, Centre RBC), Yannick Rivard (psychoéducateur, École secondaire Jeanne-Mance), Annick Bujold (intervenante, CISSS de la Montérégie-Centre), Jacynthe Gagnon (intervenante, CISSS de la Montérégie-Centre), Catherine Turcot (intervenante, CISSS de la Montérégie-Centre), Camille Morissette (intervenante, École secondaire Mgr-A.-M.-Parent), Annick Maltais (coordonnatrice, Centre RBC), Karolanne Gagné (professionnelle de recherche, Centre RBC), Véronique Rodier (travailleuse sociale, CIUSSS de Mauricie-Centre-du-Québec). Cette version a été produite sous la coordination de Joelle Lepage (coordonnatrice, Centre RBC), Danyka Therriault (coordonnatrice, Centre RBC) et Julie Lane (directrice du Centre RBC) et a été révisée par Francine Boisvert (révisseuse) et Rachel Simard (secrétaire de direction). La mise en page a été réalisée par Salomé Drapeau (étudiante en graphiste au Cégep de Sherbrooke).

La version 3.0 (2021-2022) a été conçue et rédigée à partir des résultats de l'évaluation de la version 2.0 par Vanessa Gauthier (professionnelle de recherche, Centre RBC), Danyka Therriault (coordonnatrice, Centre RBC), Joelle Lepage (coordonnatrice, Centre RBC) et Audrey Guy (professionnelle de recherche, Centre RBC). 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 Francine Boisvert (révisure).

La version 1.0 du programme Expédition* a été conçue et rédigée à partir des échanges avec le comité de travail par Vanessa Gauthier (professionnelle de recherche, Centre RBC), Danyka Therriault (coordonnatrice, Centre RBC), Joelle Lepage (coordonnatrice, Centre RBC) et Audrey Guy (professionnelle de recherche, Centre RBC). 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 Francine Boisvert (révisure).

Les versions 1.0, 2.0 et 3.0 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).

Nous remercions également Tommy Sansfaçon (programmeur-analyste Web) pour le développement du site Web HORS-PISTE (<https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/hors-piste/>), Barbara Dufour (illustratrice) pour l'illustration des deux personnages ainsi que Traduction Proteus pour la traduction du matériel en langue anglaise. 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 : Marie Pauzé (étudiante en travail social), Catherine Chapdelaine-Viger (étudiante en psychoéducation), Marie-Christine Morin (étudiante en kinésiologie), Alexis Thibault (étudiant en sciences de la santé), Camille Otis-Hébert (étudiante en travail social) et Valérie Bolduc (étudiante en psychoéducation).

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, in memoriam), 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).

Nous remercions également tous les jeunes, les parents et les intervenants ayant participé aux différentes collectes de données.

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 Mitchell-Montcalm de la région de l'Estrie : Claude Hackett (directeur adjoint), Pascale Bilodeau (directrice générale), Amélie Martin-Caya (directrice adjointe), Élane Quintal (directrice adjointe), Marie-Michèle Audet (AVSEC), Sonia Vachon (conseillère d'orientation), Martine Bélanger (psychologue), Marie Ayotte (conseillère d'orientation), Marjorie Larouche (psychoéducatrice), Betty Gagné (chef de services, CIUSSS de l'Estrie-CHUS).

Nous remercions chaleureusement les membres du comité d'experts de l'École secondaire du Triolet de la région de l'Estrie : Julie Cayer (directrice adjointe), Manon Côté (psychologue), Véronique Grenier (intervenante sociale), Dominic Desmarais (AVSEC), Betty Gagné (chef de services, 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 de travail mis sur pied à l'hiver 2021 pour codévelopper le volet Expédition+, pensé et conçu par et pour les personnes intervenantes en Centres intégrés (universitaires) de santé et de services sociaux (CI(U)SSS) : Lyso-Pierre Boulé (intervenante, CISSS de la Montérégie-Est), Marie-Pier Desrosiers-Canuel (intervenante, CISSS de la Montérégie-Est), Marie-Claude Larouche (chef d'administration de programmes, CISSS de la Montérégie-Est), Caroline Mailhot (psychologue, CIUSSS de l'Estrie-CHUS), Mylène Lecours (chef d'administration de programme, CIUSSS de la Mauricie-Centre-du-Québec), Marilou Groleau (intervenante, CISSS de la Montérégie-Centre), Chantal Angrignon (conseillère-cadre, CISSS de la Montérégie-Centre), Josée Blanchette (agente de planification, de programmation et de recherche, CISSS de la Montérégie-Centre), Maxime Charest-Caron (agent de planification, de programmation et de recherche, CISSS de la Montérégie-Centre), Marilou Hamelin (agente de planification, de programmation et de recherche, CISSS de la Montérégie-Centre).

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.



Avec le financement de



Agence de la santé publique du Canada Public Health Agency of Canada

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION AU PROGRAMME HORS-PISTE.....	9
PRINCIPES FONDATEURS DU PROGRAMME HORS-PISTE	10
A. Quelle est la pertinence du programme HORS-PISTE?	10
B. En quoi le programme HORS-PISTE s'inscrit-il en cohérence avec les orientations ministérielles?	11
C. Quelle a été la démarche utilisée pour développer le programme HORS-PISTE?	12
D. Pourquoi HORS-PISTE comme titre de programme?.....	12
E. Quels sont les fondements du programme HORS-PISTE?.....	13
F. Quelles sont les approches au cœur du programme?.....	16
PROGRAMME HORS-PISTE – EXPÉDITION.....	17
G. Quels sont les objectifs du programme HORS-PISTE – EXPÉDITION?	17
H. À qui s'adresse le programme?	18
I. Quel est le soutien proposé aux personnes animatrices du programme?	18
J. Quel est le contenu du programme?	18
K. Quelles sont les stratégies d'intervention privilégiées dans les ateliers?.....	19
L. Quels sont les éléments-clés du programme?.....	20
Volet élève.....	21
Volet parent	79
Rencontre dyade préparatoire.....	105
Rencontre dyade bilan.....	109
Références bibliographiques.....	112

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 jeunes. 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

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

- G. Les objectifs du programme HORS-PISTE – Expédition
- H. La clientèle visée par le programme
- I. Le soutien proposé aux personnes animatrices du programme
- J. Le contenu du programme
- K. Les stratégies d'intervention privilégiées
- L. Les éléments-clés du programme

Afin de respecter les normes de rédaction de l'Université de Sherbrooke, l'écriture épicène (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 qu'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 élèves, 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 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.

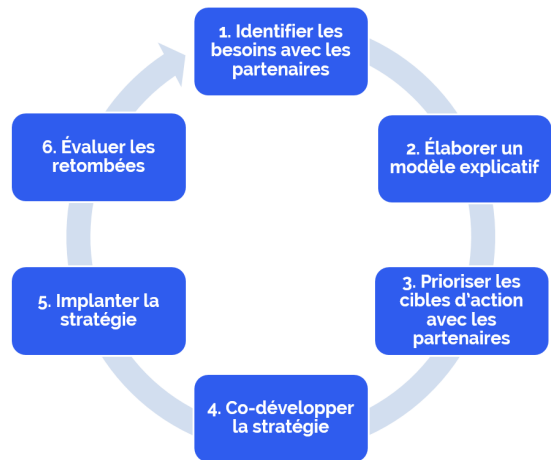


Figure 4. Démarche utilisée pour développer le programme HORS-PISTE

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, de jeunes, 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 jeunes 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.

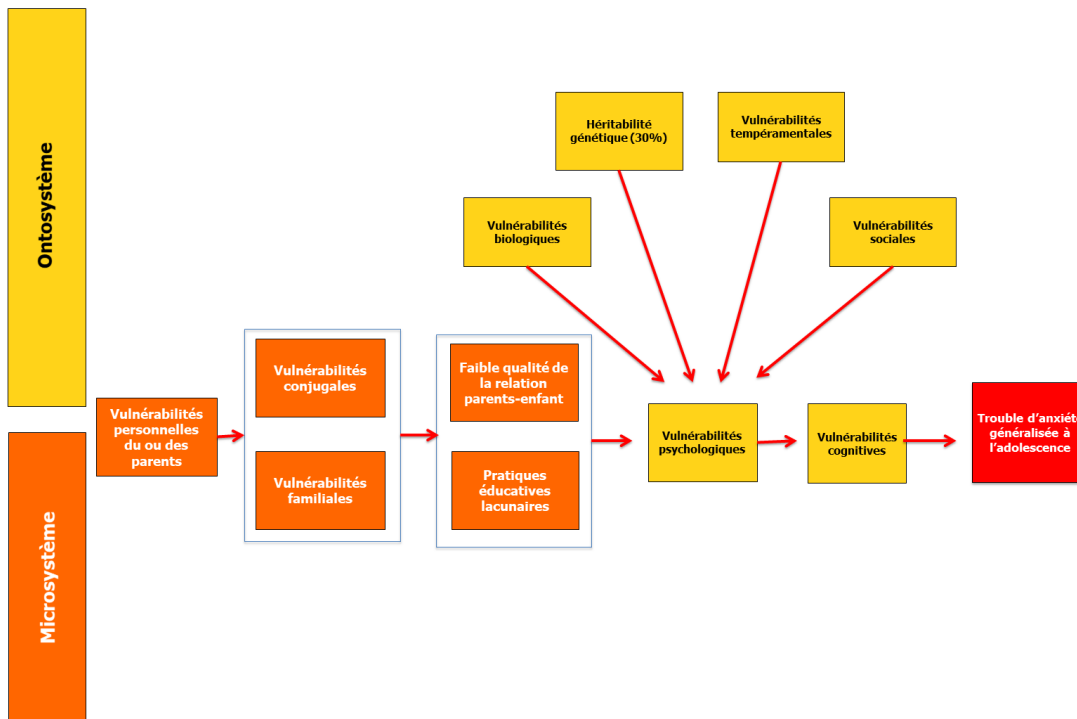


Figure 1. Principales catégories de facteurs de risque associés aux troubles anxieux à l'adolescence

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.

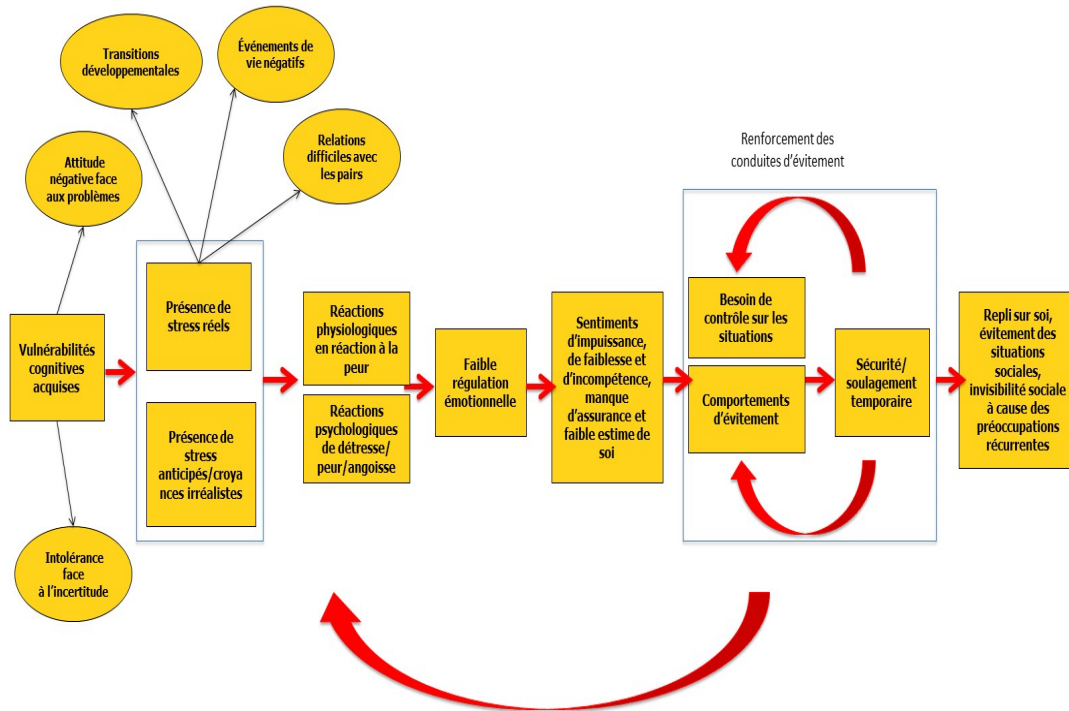


Figure 2. Mécaniques du trouble anxieux à l'adolescence

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 anxiogènes. 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 le jeune, 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.

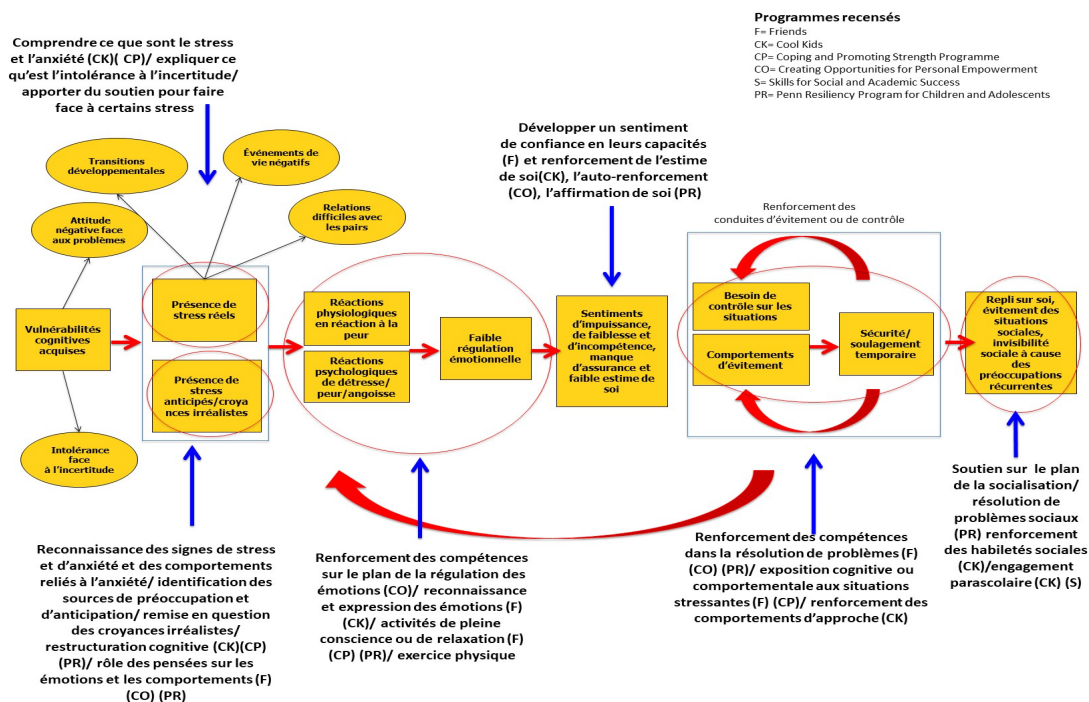


Figure 3. Principales cibles des programmes de prévention recensés

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 jeunes 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 jeunes 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).



PROGRAMME HORS-PISTE – EXPÉDITION

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).

G. Quels sont les objectifs du programme HORS-PISTE – EXPÉDITION?

Ce programme vise, d'une part, à aider les adolescentes et les adolescents à développer les compétences nécessaires pour faire face aux situations anxiogènes auxquelles ils sont confrontés et, d'autre part, à outiller leurs parents dans la mise en place de moyens pour favoriser le développement de ces nouvelles compétences. Par le développement de ces compétences, le programme HORS-PISTE – Expédition a pour objectif de prévenir l'émergence d'un trouble anxieux chez des élèves qui présentent certains facteurs de risque.

Plus spécifiquement, le jeune découvrira comment élargir sa zone de confort en apprenant à :

- Reconnaître ses sensations
- Reformuler ses pensées pour qu'elles soient aidantes
- Réguler ses émotions pour mieux vivre avec
- Adopter de nouveaux comportements : passer à l'action!
- Adopter des habitudes de vie aidantes
- Utiliser des stratégies de gestion de stress
- Nourrir et à bien utiliser son réseau social
- Utiliser ses forces pour contribuer au cheminement des autres membres du groupe.



Le parent aura, quant à lui, l'occasion :

- De comprendre l'anxiété et de reconnaître son impact sur son enfant
- De développer des outils pour accompagner son enfant à élargir sa zone de confort
- D'adopter de nouveaux comportements pour diminuer l'accommodation
- D'échanger sur son vécu et d'utiliser ses forces pour contribuer au cheminement des autres membres du groupe.

H. À qui s'adresse le programme?

Le programme HORS-PISTE – Expédition s'adresse aux élèves du premier cycle du secondaire présentant certaines difficultés à composer avec les situations anxiogènes, ainsi qu'à leurs parents. Lors de la sélection des élèves, vous êtes invité à considérer la gravité des symptômes, ainsi que les services déjà offerts à l'élève.

Par exemple :

- Dans le cas d'un élève qui présente une intensité de symptômes trop élevée ou une détresse sévère, il est important d'évaluer s'il devrait plutôt recevoir des services spécifiques ou spécialisés offerts par le CI(U)SSS de la région;
- Dans le cas d'un élève qui reçoit déjà des services externes pour une problématique reliée à l'anxiété, il est important d'évaluer si la participation au groupe d'intervention précoce est indiquée ou s'il y a plutôt un risque de multiplier les services;
- Dans le cas d'un élève qui est en attente de recevoir des services externes, il peut être tout à fait indiqué de favoriser la participation au groupe en attendant une prise en charge externe, dépendamment de la sévérité des symptômes.

I. 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, le guide d'animation, les guides pratiques à l'intention des jeunes et des parents, des présentations *PowerPoint* pour soutenir votre animation, des fiches à imprimer, etc.

Vous bénéficierez aussi d'une formation de base d'une demi-journée, avant le début de l'intervention. Cette formation vise à clarifier le contenu du programme HORS-PISTE – Expédition, mais surtout à vous préparer à l'animation en présentant le concept d'aide mutuelle, les stades de développement du groupe et le rôle de la personne intervenante tout en explorant différentes mises en situation. Cette formation est offerte par l'équipe de soutien à l'implantation du CISSS de la Montérégie-Centre et vous permettra également d'être initié à la pleine conscience.

Tout au long du déploiement du programme HORS-PISTE – Expédition, une personne accompagnatrice de 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.

J. Quel est le contenu du programme?

Le programme HORS-PISTE – Expédition est un programme d'intervention précoce qui comprend les modalités suivantes :

- Une rencontre préparatoire parents-élève d'une durée de 60 minutes
- Huit ateliers hebdomadaires de groupe de 60 minutes pour les élèves (environ huit élèves par groupe)

- Trois ateliers de groupe de 90 minutes pour leurs parents (aux deux semaines)
- Une rencontre bilan parents-élève d'une durée de 60 minutes

Ce volet d'intervention précoce du programme est bâti dans une perspective de collaboration entre le réseau de la santé et des services sociaux (CI(U)SSS) et les écoles secondaires. En effet, si les ressources le permettent, un duo de personnes intervenantes CI(U)SSS et scolaire coanime les rencontres et les ateliers élèves et parents. D'autres options sont possibles telles que la personne intervenante du CI(U)SSS anime les ateliers parents et la personne intervenante scolaire anime les ateliers élèves. Dans tous les scénarios, la communication et l'ouverture à une culture institutionnelle différente sont nécessaires pour bien profiter de cette collaboration.

K. Quelles sont les stratégies d'intervention privilégiées dans les ateliers?

Ce programme est basé sur l'intervention de groupe. Par son potentiel d'aide mutuelle, l'intervention de groupe détient une clé importante pour permettre aux jeunes de développer leurs compétences à faire face aux situations anxiogènes. Dans ses travaux, Steinberg (2008) définit l'aide mutuelle comme un moyen thérapeutique disponible dans tout processus d'intervention de groupe. L'aide mutuelle se produit lorsque des personnes partagent des connaissances et s'apportent une aide mutuelle. Il s'agit d'un élément fondamental du processus de groupe. Il est donc important, en tant que personne intervenante, de favoriser cette entraide.

Pour ce faire, les stades de développement du groupe de Turcotte et Lindsay (2008) permettent de comprendre les phases que traverse le groupe et le rôle de la personne intervenante à ces différents stades. Encore une fois, ces stades de développement basés sur un modèle thérapeutique permettent une meilleure compréhension de tout processus de groupe. Ces concepts sont approfondis lors de la formation.

En résumé, on peut souligner qu'un de vos rôles est d'abord de sécuriser les élèves et leurs parents et de créer une relation de confiance, pilier du processus. Cette confiance servira de base pour qu'ensuite se produise cette possible aide mutuelle entre les participants et les participantes. Vous pourrez alors vous retirer progressivement et devenir davantage une personne facilitatrice. Ainsi, les élèves et leurs parents peuvent pleinement s'ouvrir et partager leur vécu.

Faire ressortir ce vécu, mobiliser leurs expériences et également leurs forces et leurs perceptions d'eux-mêmes et des autres sont d'autres rôles importants. Ce vécu est en quelque sorte la matière première des ateliers. C'est à partir des discussions en atelier et des observations lors des activités HORS-PISTE que vous pourrez mieux comprendre les difficultés vécues par chacun des élèves, mettre le contenu en contexte et l'aider à l'intégrer.

Le concept des petits pas vous servira de fil conducteur pour mettre en lumière tous les changements et efforts, même les plus imperceptibles, accomplis par l'élève. La valorisation de ce dernier et l'augmentation de sa confiance en sa capacité à utiliser ses forces pour faire face aux situations anxiogènes représentent d'autres stratégies d'intervention importantes. À celles-ci s'ajoute votre aptitude à encourager l'élève à sortir de sa zone de confort, à le mettre au défi, à passer à l'action.

L. Quels sont les éléments-clés du programme?

Ce présent guide présente les contenus de la rencontre préparatoire parents-élève, des dix ateliers du groupe d'élèves, des cinq ateliers du groupe de parents et de la rencontre bilan parents-élève.

Le choix crucial d'inclure un volet pour les parents des élèves ciblés s'est présenté comme une évidence. En effet, les parents devraient être non seulement impliqués dans l'intervention, mais également en être la cible (Turgeon et Gosselin, 2015; Yap et al., 2014). De nombreux programmes pour les enfants et les adolescents anxieux incluent un volet pour les parents. On remarque une augmentation significative des impacts positifs lorsque le parent est impliqué (Barrett et al., 1996).

À la lecture de ce guide, vous constaterez que chacun des ateliers de groupe au cœur du programme HORS-PISTE – Expédition contient généralement les éléments suivants :

- Les objectifs spécifiques de l'atelier
- Le matériel et la préparation nécessaires à l'animation de l'atelier
- Une activité de pleine conscience
- Une activité de retour sur la semaine
- Des activités participatives visant l'atteinte des objectifs spécifiques
- Une proposition de défi ou d'observation pour la semaine à venir

Parmi les huit rencontres de groupe pour les élèves, deux leur permettent de vivre une expérience d'exposition *in vivo*. Ces activités sont nommées activités HORS-PISTE et ont lieu à la quatrième et à la sixième rencontre. Un canevas pour l'animation de ces rencontres est présenté dans chacun de ces ateliers. L'exposition vécue en groupe permet d'ancrer de manière plus importante les apprentissages faits dans le cadre du programme. Certains programmes pour les élèves anxieux sont même basés uniquement sur l'exposition.

HORS

PISTE

Volet élèves
ATELIER 1

MOI, ANXIEUX..?

ET SI JE VOYAIS
ÇA AUTREMENT...

QU'EST-CE QUI SE
PASSE EN MOI?

ACTIVITÉ HORS-
PISTE PHOTOS

UN PETIT COUP
DE POUCE

DES LUNETTES QUI
DÉFORMENT LA RÉALITÉ

ACTIVITÉ
HORS-PISTE

WOW! QUEL
CHEMIN PARCOURU!



1. MOI, ANXIEUX...?

Objectifs spécifiques de l'atelier

À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure de :

- Connaître la personne intervenante et les autres membres du groupe;
- Comprendre le concept de la zone de confort et de faire un lien avec son objectif personnel.

Déroulement de l'atelier

Vous souhaitez la bienvenue aux élèves et présentez les objectifs ainsi que le déroulement de l'atelier.

A. Image qui me représente (15 min)

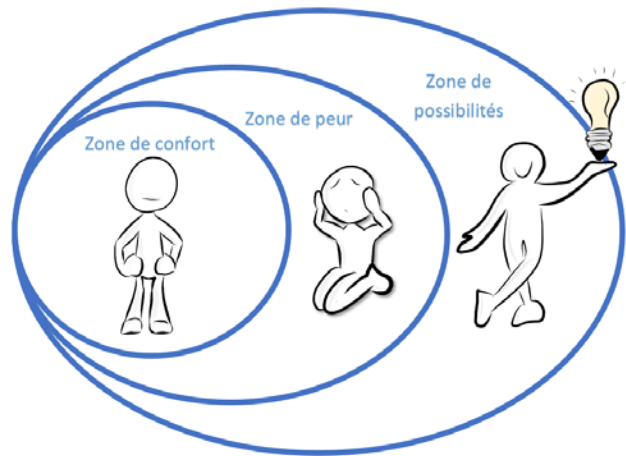
1. Vous invitez les élèves à observer attentivement les images qui se trouvent dans leur Petit guide pratique. Chacun doit identifier une image qui le décrit, puis se présenter au groupe à partir de cette image. Les images peuvent désigner une ou plusieurs facettes de la personne.
2. Sur un tableau, vous écrivez le nom de chacun des élèves et quelques caractéristiques qui ressortent de sa présentation. Vous tentez de dégager les forces de chacun.

Par exemple : Rosalie présente l'image d'un groupe d'amies et d'amis parce qu'elle aime passer du temps avec ses copines. Vous pouvez lui demander si elle se considère comme une bonne amie et ce qui fait que les gens l'apprécient. Vous identifiez donc que c'est une personne à l'écoute des autres sur le post-it.

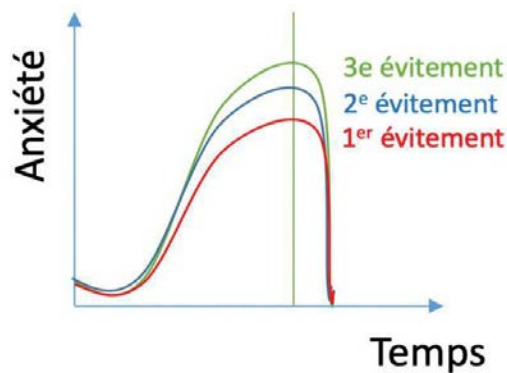
B. Élargir ma zone de confort (30 min)

1. Vous présentez maintenant les notions de zone de confort, d'évitement et d'exposition à partir des schémas qui se trouvent dans le Petit guide pratique de l'élève, à l'aide des explications suivantes :

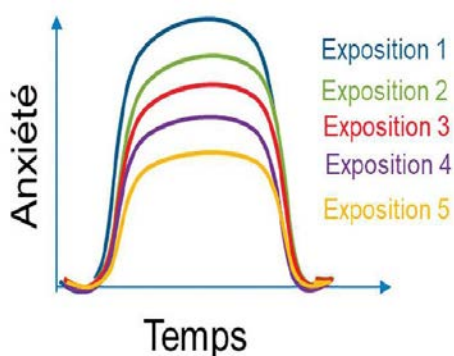
La zone de confort est là où, dans votre vie, vous vous sentez bien ou en terrain connu. Ce sont les relations, les événements, les milieux où vous savez comment réagir, où vous connaissez la musique, où vous ne vous posez pas trop de questions. En bref, vous êtes confortables. Du moins, vous le croyez! ... (White, 2009)



L'anxiété survient souvent lorsque vous sortez de votre zone de confort ou même lorsque vous pensez à des situations qui vous font sortir de votre zone de confort. Vous traversez alors 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. C'est ce qu'on appelle l'évitement. À court terme, l'évitement fait du bien, car



Le problème avec l'évitement, c'est que plus vous évitez une situation, plus cette situation devient effrayante et plus votre zone de confort rétrécit. Vous vous retrouvez coincée ou coincé à l'intérieur ou de plus en plus mal à l'aise lorsque vous en sortez. Il faut alors faire face à vos peurs en sachant qu'en les confrontant, 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 redescendre. Plus vous vous exposez à une situation, plus l'anxiété liée à cette situation diminuera (Forsyth et Eifert, 2007; Gosselin et al., 2019; Harvey et Ilic, 2014).



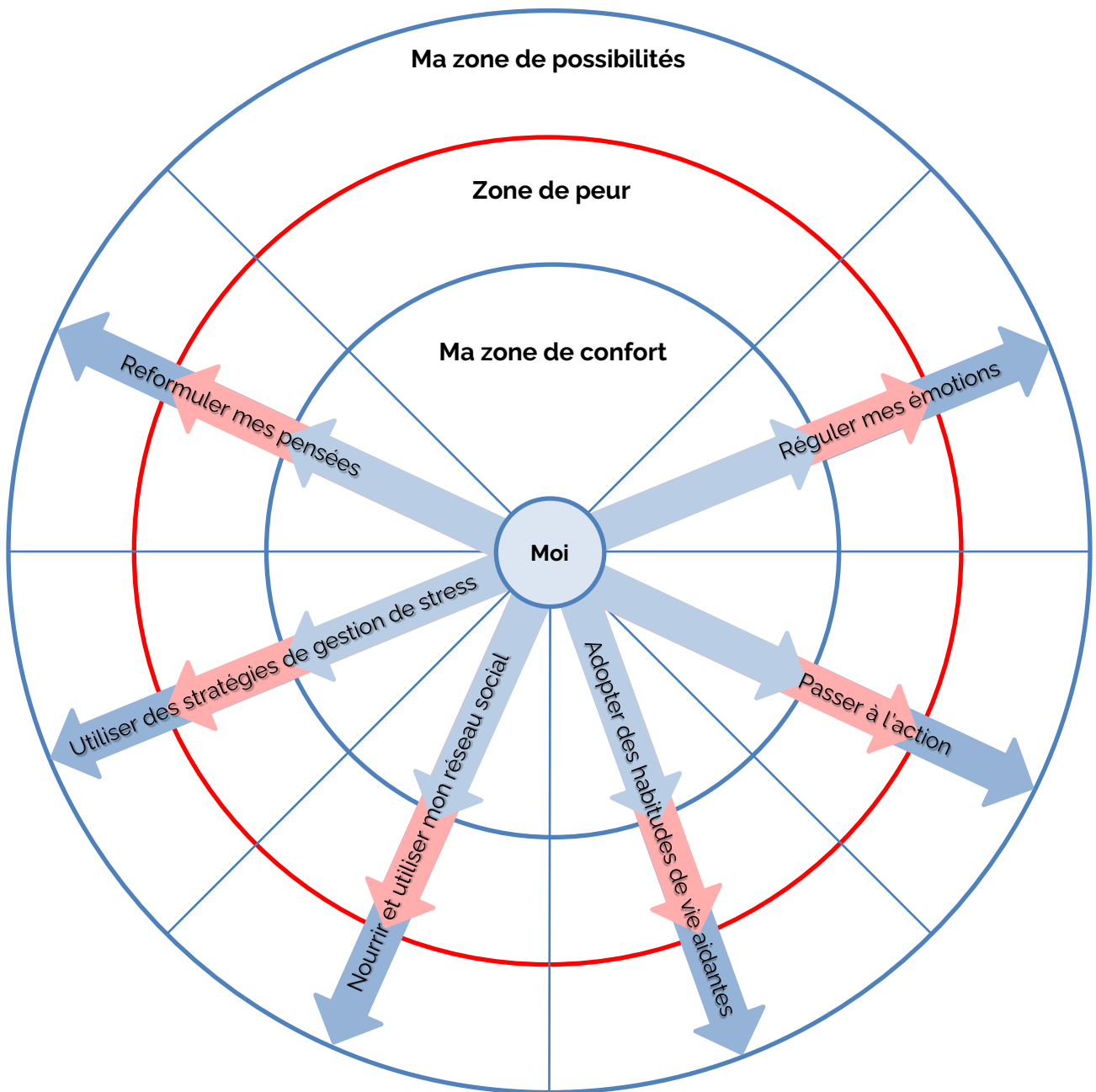
Vous deviendrez alors plus à l'aise, plus en confiance et plus libres. Le fait de sortir de votre zone de confort est donc une grande occasion d'apprentissages.

Vous rappelez aux élèves que l'objectif du programme sera de les accompagner à élargir leur zone de confort afin qu'ils soient plus à l'aise, donc moins anxieux dans les situations qu'ils ont ciblées comme étant anxiogènes.

2. Vous reprenez le schéma de la zone de confort pour expliquer aux élèves que pour élargir leur zone de confort, ils devront tranquillement s'exposer aux situations anxiogènes, notamment en apprenant à:
 - Reformuler leurs pensées pour qu'elles soient aidantes;
 - Réguler leurs émotions pour mieux vivre avec;
 - Adopter de nouveaux comportements : passer à l'action!
 - Adopter des habitudes de vie aidantes;
 - Utiliser des stratégies préventives;
 - Nourrir et bien utiliser leur réseau social.



Ma zone de confort



3. Vous proposez maintenant aux élèves de répondre individuellement à ces questions.

- Quel est mon objectif dans ce programme? Un objectif doit être concret, précis. La question qu'on peut poser est : « Qu'est-ce que j'aimerais être capable de faire à la fin de ce programme, que je n'arrive pas à faire actuellement dû à mon anxiété ? » Cela correspond à ma nouvelle zone de confort.

Par exemple : Plutôt que de me dire « Je veux être moins timide », je me dis « Je veux être capable de m'affirmer en groupe ».

- Quels sont les sept petits pas que je peux faire pour me rapprocher de mon objectif? L'idée est vraiment de franchir les étapes une à la fois. Le premier pas (1) doit être assez facile, puis les autres, de plus en plus anxiogènes (7) ... pour l'instant.

Par exemple :

1. Saluer une ou un collègue lorsque j'arrive dans la classe
2. Poser une question à une ou un collègue de classe lors d'un travail d'équipe
3. Poser une question à l'enseignante ou l'enseignant à la fin du cours
4. Commencer une conversation avec une amie ou un ami
5. Partager mon opinion lors d'une discussion familiale
6. Partager mon opinion lors d'un travail d'équipe en classe
7. Lever ma main en classe afin de donner mon opinion sur un sujet



- Quels sont les obstacles que je pourrais rencontrer? Quelles sont les pensées et les émotions que je ressens quand je m'imagine passer à l'action?

Par exemple : Je suis trop timide. Personne ne s'intéresse à moi. Je n'ose pas parce que j'ai peur qu'on rit de moi.

4. Vous faites le tour de tous les élèves pour entendre ce que chacun a écrit. Il se peut que certains d'entre eux aient de la difficulté à répondre aux questions. Vous demandez alors aux autres de donner des pistes de réponses pour aider chacun à clarifier ce qu'il pourrait faire pour atteindre son objectif et les obstacles qu'il rencontre.



C. Mon contrat d'engagement (10 min)

Vous présentez ensuite le contrat d'engagement qui se trouve dans leur Petit guide pratique et invitez les élèves à le signer.

Contrat de l'élève

Pour que les ateliers soient des moments plaisants où on se sent bien et où on s'entraide, voici quelques règles de base à respecter :

1. Je respecte les autres. Point barre. C'est la base.
2. Je respecte la confidentialité des informations échangées. En d'autres mots. Ce qui se dit dans les ateliers reste dans les ateliers.
3. Je parle au « je ». Je. C'est toi. Ce n'est pas les autres. Parle de ce que toi tu vis, ce que toi tu ressens.
4. Je partage avec les autres seulement ce qui me convient. Bref, personne ne te force à parler. (Mais ça fait du bien de le faire, crois-nous).
5. J'écoute les autres, sans juger. Ça, c'est du respect, niveau expert.
6. J'attends mon tour avant de parler. Encore une fois, c'est la base.
7. Je peux aider les autres à exprimer leurs opinions et à les partager.
8. Je m'implique durant les ateliers. Ça sert à quoi, sinon? Non, mais pour vrai?
9. Entre les rencontres, je mets en pratique les trucs que j'ai appris. Je continue à réfléchir sur les sujets abordés et je tente de nouvelles choses.
10. Je me souviens qu'il y a, partout autour de moi, des ami(e)s, parents, intervenant(e)s ou enseignant(e)s à qui je peux me confier pour m'aider.

En participant aux ateliers du programme HORS-PISTE Expédition, tu t'engages à respecter – du mieux que tu peux – ces dix règles de base.

(Signature)



D. Défi de la semaine (5 min)

1. Vous expliquez que cette semaine, le défi qui leur est proposé (qui se trouve aussi dans leur *Petit guide pratique*) est de tenter de reconnaître les situations qu'ils ont tendance à éviter. Vous expliquez et donnez des exemples au besoin.



HORS

PISTE

Volet élèves ATELIER 2

MOI, ANXIEUX...?

**ET SI JE VOYAIS
ÇA AUTREMENT...**

QU'EST-CE QUI SE
PASSE EN MOI?

ACTIVITÉ HORS-
PISTE PHOTOS

UN PETIT COUP
DE POUCE

DES LUNETTES QUI
DÉFORMENT LA RÉALITÉ

ACTIVITÉ
HORS-PISTE

WOW! QUEL
CHEMIN PARCOURU!



2. ET SI JE VOYAIS ÇA AUTREMENT...

Objectifs spécifiques de l'atelier

À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure :

- D'identifier ses pensées et leurs impacts à l'aide du modèle cognitivo-comportemental;
- D'identifier les principales pensées négatives qui émergent lorsqu'il est confronté à une situation anxiogène;
- De comprendre l'impact de ses pensées sur ses sensations et ses émotions;
- De reformuler ses pensées néfastes en pensées plus aidantes;

Déroulement de l'atelier

Vous souhaitez la bienvenue aux élèves et présentez les objectifs ainsi que le déroulement de l'atelier.

A. Écoute en pleine conscience (10 min)

1. Avant d'amorcer cette activité, assurez-vous d'avoir préalablement lu la fiche complémentaire sur la pleine conscience qui se trouve à la fin de cet atelier.
2. Vous commencez l'activité en demandant aux jeunes : « Qu'est-ce que c'est la pleine conscience, selon vous? ». Vous complétez ces informations à l'aide des informations de la fiche complémentaire.
3. Vous proposez aux jeunes d'expérimenter un exercice de pleine conscience. Vous les invitez à s'installer confortablement, à un endroit où ils peuvent s'asseoir et fermer les yeux sans être dérangés. Ils peuvent être assis par terre ou sur une chaise, au choix. Vous leur proposez de fermer les yeux, s'ils le souhaitent. Vous leur demandez de s'arrêter un instant pour porter attention aux petits détails qui leur échappent lorsqu'ils fonctionnent sur le pilote automatique, lorsqu'ils sont stressés ou lorsqu'ils se trouvent devant les écrans, par exemple.
4. Vous leur suggérez maintenant de prendre quelques profondes respirations pour se poser et pour déplacer leur attention vers le chemin de l'air dans le corps.

5. Après quelques respirations, une fois que les jeunes ont pu s'ancrer à leur respiration, vous leur demandez de porter leur attention vers les bruits qu'ils entendent. Vous démarrez cette pièce musicale : [https:// www.youtube.com/watch?v=toJf4_dvwSQ](https://www.youtube.com/watch?v=toJf4_dvwSQ) (Tiersen, 2001).
6. Vous pouvez ensuite leur demander ce qu'ils ont entendu (le nombre d'instruments, les différents bruits, leur intensité, etc.). Vous leur demandez comment ils se sentent après cet exercice. Vous leur expliquez qu'ils peuvent utiliser cet exercice dans leur quotidien pour se calmer. Pour ce faire, vous leur proposez de cibler de la musique ou des sons qui les apaisent.
7. Vous leur expliquez maintenant que vous observerez quelques minutes de silence ensemble. Avant de débiter, vous les invitez à porter attention au silence, puis à tous les bruits qui surgissent de ce moment sans paroles. Vous suggérez aux jeunes de remarquer les bruits ambiants, les bruits de leur respiration, les bruits lointains, etc. Vous mentionnez également que si leur esprit s'échappe, vagabonde, c'est normal. La pleine conscience nous amène à réaliser que nos pensées se dispersent et que notre esprit s'agite naturellement. Elle permet de le ramener de plus en plus facilement dans le moment présent. Évitez de vous juger en pensant que vous ne pratiquez pas bien la pleine conscience, parce que vous ne cessez de penser à plusieurs choses durant ce moment. C'est tout à fait normal. Quand vous le réalisez, simplement ramener votre esprit vers le prochain bruit que vous entendez.
8. Vous pouvez également mentionner qu'il ne s'agit pas de qualifier les bruits d'agréables ou de désagréables, mais de simplement les entendre.
9. Après ces explications, vous laissez quelques minutes de silence pour permettre aux jeunes d'être attentifs aux sons qui les entourent. Vous les ramenez ensuite doucement vers la suite de l'activité.
10. Vous mentionnez aux jeunes que cette activité peut aussi être reprise lors d'une marche en forêt, dans une animalerie, sur le bord de la mer ou lorsque l'on se trouve dans un environnement sonore particulièrement stimulant ou reposant.
11. Vous pouvez clore l'écoute en pleine conscience en soulignant que lorsqu'ils sont anxieux, que leurs pensées s'emballent, qu'ils anticipent quelque chose, il peut être aidant de se rappeler d'être *ici et maintenant*. Cette activité d'écoute en pleine conscience permet de ramener l'attention sur les petits détails et de se déposer dans le moment présent en étant plus attentifs à ce qui nous entoure.
12. Vous rappelez aux jeunes que pour tirer un maximum d'effets bénéfiques de la pleine conscience, ils peuvent la pratiquer dans leur quotidien. Plusieurs applications sont d'ailleurs disponibles pour les aider à apprivoiser cette pratique. Vous leur suggérez d'en essayer, de nombreuses sont gratuites et en français.
 - Headspace (<https://www.headspace.com/fr>)
 - Petit Bambou (<https://www.petitbambou.com/fr/>)



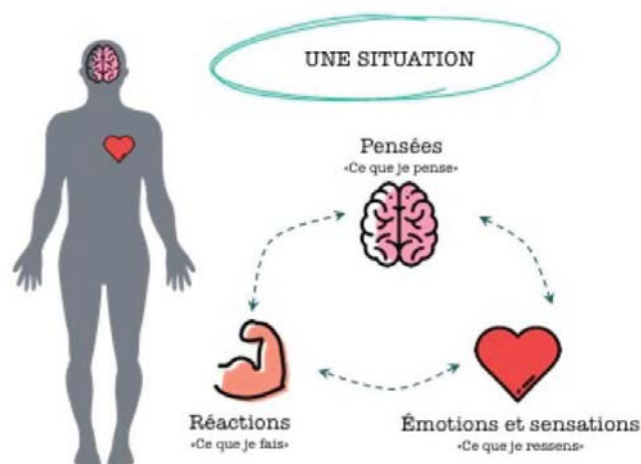
Vous les informez qu'ils peuvent avoir accès à un guide qui propose une panoplie d'exercices à essayer. Ce *Guide de présence à soi* (Morin, Berrigan et Bélisle, 2018) est disponible à l'adresse suivante : <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2018/12/Final-GPS.pdf>

B. Retour sur la semaine (10 min)

1. Vous questionnez maintenant les élèves sur leur dernière semaine. Vous leur demandez : comment vous êtes-vous sentis en général? Avez-vous tenté de sortir de votre zone de confort? Si oui, comment? Si non, pourquoi? Avez-vous remarqué des situations que vous avez eu tendance à éviter?
2. Pour aller plus loin, vous pouvez alimenter la discussion à l'aide des questions suivantes :
 - Avez-vous effectué de nouvelles observations sur vous-mêmes?
 - Avez-vous constaté des changements dans votre façon de percevoir certaines situations ou de réagir à certaines situations?
 - Avez-vous dégagé des constats par rapport à votre zone de confort et à votre objectif personnel?

C. Ce qui se passe en moi : mes pensées (10 min)

1. Vous expliquez que pour mieux comprendre ce qui se passe à l'intérieur de soi, le schéma de l'approche cognitivo-comportementale, qui se trouve dans leur Petit guide pratique, peut être utilisé. Celui-ci permet de prendre conscience que les pensées ont une influence sur les émotions, sur les sensations et ultimement, sur les comportements adoptés vis-à-vis d'une situation. Les sensations physiques nourrissent également les émotions, puis les pensées et les comportements. Tous ces éléments interagissent les uns avec les autres (Beck, 2011).



- Vous donnez l'exemple suivant : vous dormez dans votre lit la nuit. Vous entendez un bruit. Vous vous dites : « C'est un voleur! » Qu'est-ce qui se passe dans votre corps (sensations)? Comment vous sentez-vous (émotions)? Que faites-vous (réaction)?
- Vous reprenez la même situation en changeant l'interprétation que font les élèves du bruit. Vous dormez dans votre lit la nuit. Vous entendez un bruit. Vous vous dites : « Ah non! C'est mon chat qui a encore brisé quelque chose ». Qu'est-ce qui se passe dans votre corps (sensations)? Comment vous sentez-vous (émotions)? Que faites-vous (réaction)?
- Vous expliquez que la façon dont ils interprètent la situation (leurs pensées) change complètement les émotions et les sensations qu'ils ressentent et la façon dont ils réagiront vis-à-vis de cette situation (leurs comportements). C'est pourtant la même situation à la base. Ce mécanisme est constamment en action et pour contrôler leur stress ou leur anxiété, ils doivent apprendre à reconnaître leurs pensées, leurs émotions et leurs sensations engendrées par la situation stressante et, parfois, à voir les choses autrement.

D. Mes pensées sont-elles aidantes? (25 min)

- Vous demandez aux élèves de vous écrire une situation vécue ou anticipée qui leur cause de l'anxiété sur un bout de papier, en leur précisant que leur identité restera anonyme. Ils peuvent utiliser une situation vécue dans le groupe ou à l'extérieur. Ils doivent y ajouter les pensées, les sensations et les émotions qui lui sont associées. Pendant que les élèves vous écrivent, vous reproduisez le tableau suivant au tableau. Vous choisissez au hasard une situation et vous la lisez à voix haute. Vous la notez dans le tableau.

Description de la situation	Pensées	Émotions et sensations	Reformulation de la pensée en pensée réaliste, aidante et positive	Émotions et sensations
« Travail d'équipe, je ne connais personne »	« Personne ne voudra être avec moi »	« Peur, honte, cœur qui bat »	« Il y a peut-être quelqu'un d'aussi gêné que moi qui serait content que je lui offre qu'on travaille ensemble »	« Courage, dos plus droit »

- Vous demandez aux élèves quelles seraient leurs pensées s'ils devaient vivre cette situation. Cette question peut permettre de voir différentes réactions à une même situation. Vous les notez dans la bonne colonne et leur proposez de faire de même dans leur Petit guide pratique.



3. Vous reprenez la première pensée non aidante nommée. Vous demandez aux élèves d'identifier les sensations physiques qu'ils ressentiraient s'ils adoptaient cette pensée par rapport à la situation en question et d'illustrer ces sensations sur l'image du corps humain qui se trouve dans leur Petit guide pratique. Ils peuvent ensuite écrire les sensations physiques et les émotions qu'ils vivraient dans leur tableau à la bonne colonne.
4. Vous présentez maintenant aux élèves la liste de questions suivantes, qui se trouvent également dans leur Petit guide pratique. Ces questions peuvent être utiles pour les aider à transformer leurs pensées non aidantes en pensées aidantes. Vous demandez aux élèves de choisir les trois questions qui ont le plus de sens pour eux et de les noter dans leur Petit guide pratique. Ils peuvent les réécrire dans leurs propres mots.

Liste de questions :

- Est-ce que je suis certaine ou certain de ce que je pense? Qu'est-ce qui me fait percevoir la situation comme cela?
 - Est-ce que je suis capable d'accorder moins d'importance à ce que les autres vont penser?
 - Est-ce que je conclus trop rapidement à la catastrophe?
 - Est-ce réaliste de m'attendre à la perfection dans tout ce que j'entreprends?
 - Quelle est la pire chose qui puisse arriver? Que pourrais-je faire pour m'y préparer? Et si le pire arrivait, est-ce que ça serait si terrible?
 - À quel point cette situation affectera-t-elle ma vie ? Et dans un an, est-ce que je m'en souviendrai?
 - Y aurait-il une autre façon de voir la situation? Y a-t-il quelque chose de positif? Que puis-je apprendre de cette situation?
 - Sur quoi ai-je du pouvoir dans cette situation? Comment faire pour en avoir?
 - Quelle situation semblable ai-je vécue dans le passé qui s'est bien terminée? Quelles sont les stratégies que j'ai utilisées?
5. Vous demandez aux élèves d'utiliser les trois questions qu'ils ont choisies dans la liste pour transformer la pensée inscrite au tableau, en une pensée plus aidante, réaliste ou positive. Lorsque les élèves ont terminé, vous les invitez à partager leur réponse (nouvelle pensée aidante) à voix haute et vous notez les réponses des élèves dans le tableau. Une fois terminé, vous leur demandez de fermer les yeux et d'observer comment ils se sentent (émotions et sensations) en lien avec cette nouvelle façon d'interpréter la situation.
 6. Vous pouvez recommencer l'exercice en utilisant une ou quelques autres situations écrites par les élèves selon le temps que vous avez.



7. Vous concluez cette activité en mettant en évidence le fait que nos pensées dirigent nos émotions. Vous rappelez que l'un des objectifs du programme est de prendre conscience des pensées non aidantes qui nous paralysent ou nous découragent, et de tenter de les remettre en question.

E. Défi de la semaine (5 min)

1. Vous expliquez que cette semaine, le défi qui leur est proposé (qui se trouve aussi dans leur *Petit guide pratique*) est de tenter d'utiliser une des questions vues dans le cadre de l'atelier pour reformuler une pensée non aidante en pensée aidante. Vous les invitez à porter attention à comment ils se sentent lorsqu'ils reformulent leurs pensées.

Vous mentionnez aux élèves que pour le prochain atelier, ils auront besoin de crayons de couleur.



Fiche complémentaire

La pleine conscience, c'est quoi et ça donne quoi?

La pleine conscience, c'est d'accorder une attention particulière à ses sensations, à ses pensées ou à ses émotions, sans les qualifier de bonnes ou de mauvaises ou sans les classer selon qu'on les aime ou qu'on ne les aime pas. En d'autres mots, on ne les juge pas, on les observe. La pleine conscience permet de prendre contact avec ce qui se passe à l'intérieur de nous comme à l'extérieur et, avec le temps, permet de nous amener à diminuer nos critiques. De façon générale, on peut être régulièrement porté à critiquer et à juger autant son environnement, son entourage que soi-même (Baer, 2003; Broderick et Metz, 2011).

On peut pratiquer la pleine conscience de façon formelle, avec des méditations comme celle du balayage corporel ou de façon informelle avec des activités comme la marche en pleine conscience. Il existe différents types de méditation ou d'activités informelles qui permettent d'être attentif à plusieurs sphères de la pleine conscience (les sens, les émotions, les perceptions, la présence, etc.) (Kaiser Greenland, 2016).

La pleine conscience, qu'elle soit pratiquée de manière formelle ou informelle, permet de se retrouver dans le moment présent, de mieux comprendre ce qui se passe à l'intérieur et de s'ancrer à un point d'ancrage, souvent la respiration. Elle devient donc un outil intéressant de régulation du stress (Holzel *et al.*, 2011). L'important, dans la pratique de la pleine conscience, c'est de choisir des méthodes qui nous plaisent, avec lesquelles nous sommes à l'aise et qui nous font du bien.

Au cours des différentes rencontres du programme, les élèves auront l'occasion d'expérimenter les multiples formes de la pleine conscience et ensuite, de s'approprier celles qui leur conviennent le mieux dans leur parcours personnel.

La pleine conscience peut notamment amener les bienfaits suivants (Keng *et al.*, 2011) :

- Améliorer la communication;
- Développer et apprivoiser les sens;
- Gérer le stress et les émotions;
- Calmer l'esprit pour être mieux disposé à l'apprentissage;
- Entretenir des liens de qualité avec soi, avec autrui et avec l'environnement.

Existe-t-il certaines précautions à la pleine conscience?

Comme dans toute activité, certaines personnes peuvent adorer et d'autres détester. Certains élèves peuvent adopter la pratique très rapidement et d'autres beaucoup plus tard dans leur vie ou jamais. Pour la plupart des personnes, la recherche montre que la pratique de la pleine



conscience peut avoir des effets bénéfiques (Felver *et al.*, 2016; Zenner *et al.*, 2014). Par contre, pour d'autres personnes, elle peut être désagréable, inconfortable, douloureuse, voire contre-indiquée (Dobkin *et al.*, 2012). Les risques peuvent découler de l'intensité de l'activité, de la vulnérabilité de la personne ou de la façon dont l'information est véhiculée. Certains élèves avec qui vous allez interagir sont donc à risque de ressentir des effets négatifs. Malheureusement, la littérature ne permet pas d'identifier clairement qui sont les jeunes les plus à risque. Toutefois, il est possible de prendre quelques précautions. Dans la mesure du possible, renseignez-vous pour connaître les élèves les plus sensibles sur les plans affectif et cognitif. De plus, soyez attentif au langage non verbal des élèves lorsque vous animez l'activité :

- Informez les élèves que des inconforts sont possibles. Ils sont généralement temporaires et ne veulent surtout pas dire que la pratique de la pleine conscience ne leur convient pas;
- Prévoyez offrir (vous ou une autre personne intervenante) un support aux élèves qui manifesteraient un inconfort ou simplement le besoin de parler;
- Informez les élèves qu'il est possible de cesser l'activité lorsqu'un inconfort ou un malaise est ressenti ou pressenti. Vous pouvez suggérer à ce moment de déplacer l'attention vers autre chose, de griffonner ou même de lire;
- La pleine conscience est une façon de vivre qui n'oblige en aucun cas la participation de tous, à tout moment. L'activité doit être faite sur une base volontaire et non comme une obligation;
- Les activités impliquant de placer son attention sur la respiration peuvent engendrer des symptômes d'inconfort chez certains élèves anxieux ou dépressifs. Si les élèves souhaitent tout de même s'initier à la pleine conscience ou participer à l'activité, il est possible de déplacer l'attention sur les battements du cœur, les sons ou les objets dans la classe. Progressivement, ils seront peut-être en mesure de ramener l'attention vers le corps et la respiration;
- Informez les élèves que la pleine conscience amène à vivre des expériences plaisantes, déplaisantes ou neutres. Le calme, la relaxation, la joie et le bien-être peuvent être ressentis tout autant que l'inconfort physique, la tristesse, l'agitation et l'impression de s'endormir, et c'est tout à fait normal;
- Rappelez aux élèves qu'ils sont les mieux placés pour savoir ce qui est bon ou non pour eux. Ils sont responsables de leur bien-être dans le moment présent et à long terme.

En somme, votre rôle comme personne intervenante consiste, entre autres, à être à l'affût des réactions des élèves et à être au fait que celles-ci peuvent être autant positives, négatives que neutres selon les prédispositions, la tolérance et de la réceptivité des élèves. Ces réactions ont toutes leur place dans la pratique de la pleine conscience.



HORS

PISTE

Volet élèves
ATELIER 3

MOI, ANXIEUX...?

ET SI JE VOYAIS
ÇA AUTREMENT...

**QU'EST-CE QUI SE
PASSE EN MOI?**

ACTIVITÉ HORS-
PISTE PHOTOS

UN PETIT COUP
DE POUCE

DES LUNETTES QUI
DÉFORMENT LA RÉALITÉ

ACTIVITÉ
HORS-PISTE

WOW! QUEL
CHEMIN PARCOURU!



3. QU'EST-CE QUI SE PASSE EN MOI?

Objectifs spécifiques de l'atelier

À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure :

- De reconnaître ses émotions et ses sensations physiques en lien avec certaines situations;
- D'identifier les besoins qui se cachent derrière les émotions
- D'utiliser des stratégies de régulation des émotions.

Déroulement de l'atelier

Vous souhaitez la bienvenue aux élèves et présentez les objectifs ainsi que le déroulement de l'atelier.

A. Retour sur la semaine (10 min)

1. Vous questionnez maintenant les élèves sur leur dernière semaine. Comment vous êtes-vous sentis en général? Avez-vous tenté de sortir de votre zone de confort? Si oui, comment? Si non, pourquoi? Avez-vous identifié d'autres situations qui vous font du bien ou qui augmentent votre anxiété? Si oui, lesquelles?
2. Pour aller plus loin, vous pouvez alimenter la discussion à l'aide des questions suivantes :
 - Avez-vous effectué de nouvelles observations sur vous-mêmes?
 - Avez-vous constaté des changements dans votre façon de percevoir certaines situations ou de réagir à certaines situations?
 - Avez-vous dégagé des constats par rapport à votre zone de confort, à votre objectif personnel?

B. Dessine en pleine conscience (15 min)

1. Vous demandez aux élèves de prendre le *Mandala* qui se trouve dans leur Petit guide pratique et de sortir leurs crayons de couleur.



Centre RBC
d'expertise universitaire
en santé mentale



Université de
Sherbrooke

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



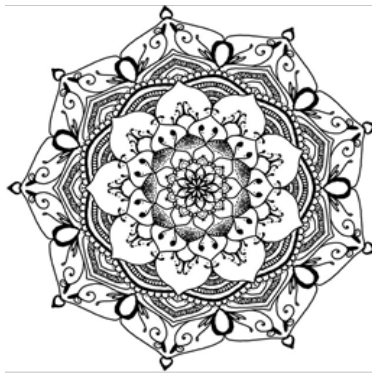
Avec le financement de

Agence de la santé
publique du Canada

Public Health
Agency of Canada


Août 2022

2. Vous leur mentionnez qu'ils seront invités à dessiner en pleine conscience dans la prochaine activité. Vous expliquez qu'en dessinant, ils font non seulement appel à leurs sens, mais ils apprennent également à suivre leur intuition et à se faire confiance. Peu importe les formes qu'ils tracent ou les couleurs qu'ils utilisent, il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. Le dessin reflète ce qui se passe à l'intérieur d'eux. Vous ajoutez qu'en fait, la pratique de toutes les formes d'arts facilite la pleine conscience, puisqu'elle engendre une immersion complète dans le moment présent. La pleine conscience et la thérapie par l'art ont en commun d'accorder autant d'importance au processus qu'au résultat, et ce, sans y apporter de jugement (Willard et Salzman, 2017).
3. Vous proposez maintenant aux élèves de colorier le mandala. Vous expliquez que les mandalas sont des dessins généralement circulaires qui servent de support à la méditation. Le mandala devient une sorte de canal pour la pleine conscience dans lequel les pensées peuvent se déposer, et la respiration, s'approfondir. De la même manière que pour un dessin traditionnel, une attention est portée aux couleurs, aux traits de crayons, à la texture du papier, aux formes, etc. (Faucher, 2016).
4. Vous expliquez qu'à travers cette activité, le plus important est de demeurer dans la création et l'observation de l'œuvre et non dans la performance ou la critique. Nul besoin d'avoir des talents artistiques pour participer à cette activité. Qualifier le dessin de beau ou de moins beau ne sert à rien ici, puisque le dessin n'est qu'un moyen permettant de se connecter au moment présent.
5. Vous laissez aux élèves une période d'environ cinq à dix minutes pour dessiner en pleine conscience. Si vous le jugez opportun, vous pouvez mettre une musique douce pendant ce temps.
6. À la fin, vous faites un bref retour en grand groupe : « Comment se sont-ils sentis durant l'activité? », « Est-ce que certaines sensations, émotions ou pensées ont émergées? » Vous leur rappelez que la pratique de la pleine conscience permet de se déposer dans le moment présent en étant plus attentifs à ce qui nous entoure et ce qui nous habite.



C. Ce qui se passe en moi : mes émotions (30 min)


1. Vous invitez maintenant les élèves à prendre la section *Mes émotions, besoins et stratégies* (Ciarrochi et al., 2014; Conover et Daiute, 2017; Gouvernement du Québec, 2019; Rottenberg et Gross, 2007; Silk et al., 2003; The Centre for Nonviolent communication, s.d), qui se trouve dans leur Petit guide pratique.



Mes émotions, besoins et stratégies

- Confiant(e)
- Fâché(e)
- Déçu(e)
- Anxieux(se)
- Découragé(e)
- Triste
- Paniqué(e)
- Inquiet(e)
- Content(e)
- Surpris(e)
- Confiant(e)
- Optimiste
- Reconnaissant(e)


(Inspiré de The Centre for Nonviolent communication, s.d.)



Mes besoins, besoins et stratégies

- Liberté, autonomie
- Sécurité
- Équilibre
- Temps
- Justice
- Confiance
- Aide, écoute
- Affection
- Considération
- Réconfort
- Détente, repos
- Compréhension
- Plaisir, divertissement

(Inspiré de The Centre for Nonviolent communication, s.d.)



Mes stratégies, besoins et stratégies

- Voir la situation autrement
- Exprimer mes émotions
- Accepter la situation
- Comparer la situation à une autre qui est pire
- Se mettre en action
- Être gentil avec soi
- Se demander ce qu'on peut apprendre de cette situation
- Se changer les idées
- Demander de l'aide
- Respirer profondément
- Se rappeler ses valeurs et ses objectifs
- Utiliser une stratégie de gestion de stress

(Inspiré de Ciarrochi et al., 2014; Conover et Daiute, 2017; Rottenberg et Gross, 2007; Silk et al., 2003).

2. Vous expliquez qu'il est normal et humain de vivre toutes sortes d'émotions. En plus, à l'adolescence, les équilibres émotionnels et affectifs sont bouleversés (Discour, 2011). L'intensité avec laquelle sont vécues les émotions est caractéristique de cette période charnière du développement (Holzer, Halfon et Thoua, 2011), un peu à l'image d'une montagne russe!
3. Vous nommez qu'en revanche, il n'est souvent pas facile de comprendre *pourquoi* nous traversons toutes ces émotions, ni de savoir *quoi faire* avec celles-ci. La fiche *Mes émotions, besoins et stratégies* qui leur est proposée dans leur Petit guide pratique leur permettra d'apprendre à identifier les sensations dans leur corps et les émotions qu'ils vivent, mais aussi les besoins qui se cachent derrière les émotions. Cette fiche contient aussi des stratégies pour les aider à savoir quoi faire lorsqu'ils vivent des émotions difficiles.
4. Vous expliquez qu'au début, trouver le besoin qui se cache derrière l'émotion peut sembler complexe. Avec la pratique, cela devient de plus en plus simple, mais surtout, ça nous donne du pouvoir pour répondre à nos besoins. Vous pouvez donner quelques exemples de besoins liés aux émotions :
 - Quand j'ai peur, j'ai peut-être besoin d'aide ou d'être rassuré ou de comprendre.
 - Quand je suis en colère, j'ai peut-être besoin de solitude ou j'ai besoin de justice dans une situation qui me fâche.
5. Vous leur proposez maintenant un exercice individuel. Vous les invitez à noter dans leur Petit guide pratique une situation qui génère de l'anxiété pour eux et les pensées qu'ils ont tendance à adopter devant cette situation. Pour les aider, vous pouvez revenir sur les événements vécus dans la dernière semaine (p. ex. les événements rapportés dans leur journal Expédition).

À l'aide de la fiche, vous demandez aux élèves d'identifier les émotions qu'ils ressentent lorsqu'ils vivent cette situation et de les inscrire dans leur Petit guide pratique.

Par exemple : « Quand je PENSE que personne ne s'intéresse à moi parce que je me trouve plate et que je crois que je n'ai rien à apporter, je RESSENS de la honte, de la gêne. »

6. Vous leur proposez ensuite d'inscrire dans leur Petit guide pratique, à l'aide de la fiche, le ou les besoins en lien avec cette situation, puis des stratégies pour mieux gérer les émotions qui en découlent. Vous pouvez aborder le fait que parfois, la simple reconnaissance du besoin peut faire du bien, nous soulager ou nous aider à trouver des stratégies pour y répondre.

Par exemple : « J'aurais besoin d'aide pour savoir comment aller vers les autres. Je pourrais parler avec mon frère de sa manière de se faire des amis et avoir des conseils de sa part. »



7. Vous faites ensuite un retour en grand groupe pour entendre les situations de chacun. Après avoir écouté la situation d'un élève, vous pouvez faire participer les autres élèves pour donner des idées. Vous pouvez rappeler qu'il n'est pas toujours facile d'identifier les émotions et les besoins. C'est le moment de s'entraider en groupe. Plusieurs stratégies différentes peuvent également être appliquées.
8. Vous invitez les élèves à garder la fiche des émotions dans leur agenda, leur étui à crayons ou dans leur sac d'école et à l'utiliser quand ils en ont besoin. Vous rappelez qu'il est normal de vivre toutes sortes d'émotions et de ne pas toujours les comprendre. Prendre le temps d'observer ce qui se passe en vous, accueillir vos émotions avec bienveillance (c'est-à-dire, sans vous juger) et agir pour en prendre soin vous permettra de mieux vous connaître, d'agir au bon moment, de répondre à vos besoins et de ne pas les accumuler.

D. Défi de la semaine (5 minutes)

1. Vous expliquez que cette semaine, le défi qui leur est proposé (qui se trouve aussi dans leur *Petit guide pratique*) est de tenter d'identifier leurs émotions, d'identifier quel besoin se cache derrière celles-ci et d'utiliser une stratégie. Vous expliquez au besoin.

Vous mentionnez aux élèves que pour le prochain atelier, ils auront besoin d'un appareil permettant de prendre des photos (p.ex. appareil photo, téléphone cellulaire, tablette, etc.)



HORS

PISTE

Volet élèves
ATELIER 4

MOI, ANXIEUX...?

ET SI JE VOYAIS
ÇA AUTREMENT...

QU'EST-CE QUI SE
PASSE EN MOI?

**ACTIVITÉ HORS-
PISTE PHOTOS**

UN PETIT COUP
DE POUCE

DES LUNETTES QUI
DÉFORMENT LA RÉALITÉ

ACTIVITÉ
HORS-PISTE

WOW! QUEL
CHEMIN PARCOURU!



4. ACTIVITÉ HORS-PISTE - PHOTOS

Objectifs spécifiques de l'atelier

À la fin de l'atelier, le jeune sera en mesure :

- D'identifier les situations qui lui font du bien et celles qui génèrent de l'anxiété;
- De sortir de sa zone de confort dans le contexte d'une activité de groupe hors-cadre;
- De s'exposer in vivo à des situations plus anxiogènes;
- D'expérimenter les concepts appris lors des rencontres précédentes;
- De créer des liens avec les autres membres du groupe.

Déroulement de l'atelier

Vous souhaitez la bienvenue aux jeunes et leur présentez les objectifs et le déroulement de l'atelier.

A. Retour sur la semaine

1. Vous expliquez aux jeunes que le retour sur le défi se fera lors du prochain atelier.

B. Manger en pleine conscience (10 min)

** Au besoin, vous pouvez garder le maximum de temps pour l'activité photo et ne pas faire la pleine conscience.*

1. Vous expliquez qu'ils feront maintenant l'expérience de déguster un aliment en pleine conscience. Ils devront alors porter une attention particulière à leurs sensations physiques en essayant de manger en pleine conscience. Vous expliquez qu'on prend rarement le temps de goûter tranquillement les aliments et, quand on mange en pleine conscience, on se rend parfois compte qu'un aliment en particulier goûte finalement beaucoup plus sucré qu'on ne le croyait ou qu'un aliment qu'on mange sans y penser a une texture agréable et un goût qu'on aime particulièrement.

2. Vous distribuez un aliment de votre choix comme un grain de maïs soufflé, un jujube, un fruit séché. Les observations peuvent faire appel à plusieurs sens; ce que l'on voit, ce que l'on entend, ce que l'on touche, ce que l'on sent et... ce que l'on goûte.
3. Vous guidez les jeunes avec ces propositions :
 - Prends l'aliment et évalue son poids et sa taille; observe sa forme et sa couleur; sens-le et demande-toi à quoi fait penser l'odeur.
 - Sens-tu ta salive et tes papilles gustatives se mettre en action?
 - Croque l'aliment en laissant une moitié entre tes doigts et porte ton attention à tes dents qui tranchent l'aliment; prends le temps de bien mastiquer et de bien déguster cette moitié d'aliment. Sens cette même moitié glisser dans ta gorge lorsque tu l'avales.
 - Sens l'autre moitié; mange et déguste l'autre moitié de l'aliment en observant ce que cette dégustation te procure. Ferme tes yeux et essaie de te rappeler toutes les sensations agréables ou désagréables que t'a procuré cette dégustation sans te juger pour les sensations que tu as perçues.
4. Vous expliquez que par cette expérience, la dégustation d'un simple aliment peut être une expérience riche en observation et peut procurer beaucoup de sensations si on prend la peine d'en être conscient. Vous concluez l'activité en rappelant aux jeunes l'importance des éléments suivants, en prenant soin de mentionner qu'il ne s'agit pas de se juger :
 - Avant de commencer à manger, je prends le temps d'apprécier les odeurs et les couleurs de la nourriture.
 - Je tente de porter davantage attention à l'action de manger, plutôt que de faire autre chose en même temps.
 - J'arrête de manger quand je me sens rempli, même si je mange quelque chose que j'aime vraiment.
 - Je prends le temps de manger, je goûte chaque aliment et je l'apprécie.

C. Des photos qui parlent ! (25 min)

1. Vous invitez les élèves à se promener dans l'école et à prendre en photo ce qui les rend anxieux et ce qui leur fait du bien. Ils peuvent représenter directement ou indirectement ce qu'ils veulent démontrer. Ils peuvent aussi faire l'exercice deux par deux. Vous leur laissez 20 minutes pour se promener dans l'école. Ils doivent cependant être attentif à ne pas déranger les autres élèves si l'activité se déroule sur les heures de classe.
2. Vous leur expliquez qu'il est possible que l'activité les rende anxieux. C'est le bon moment pour saisir leurs pensées et de ressentir leurs émotions. Ils peuvent tenter de voir la situation autrement et observer ce qui se passe quand ils s'approchent d'une situation anxiogène.



3. Vous pouvez vous promener avec eux ou rester dans la classe.

D. Qu'est-ce que j'en retire? (15 min)

- A. Vous demandez aux élèves de prendre un moment pour regarder les photos prises.
- B. Vous leur demandez ensuite d'en choisir deux qu'ils souhaitent présenter aux autres membres du groupe. Vous leur laissez un temps afin qu'ils réfléchissent à ce qu'ils aimeraient partager à propos de ces photos. Vous les encouragez à utiliser les questions suivantes :
 - Que vois-tu sur cette photo?
 - Qu'est-ce que cela te fait vivre?
 - Pourquoi ce lieu ou cette situation te fait vivre cela?
- C. Vous invitez ensuite les élèves à partager leurs photos aux autres membres du groupe à tour de rôle.
- D. Vous questionnez ensuite les élèves sur leur vécu durant l'activité. Comment vous êtes-vous sentis? Vous alimentez la discussion au besoin.

E. Et mes parents, qu'apprennent-ils? (5 min)

1. Vous expliquez aux jeunes que leurs parents verront dans leur atelier un nouveau concept appelé l'accommodation. Vous leur expliquez ce qu'est l'accommodation :

L'accommodation est la modification du comportement parental dans le but de prévenir ou de diminuer la détresse de l'enfant associée à l'anxiété. Tous les parents recourent à l'accommodation et c'est normal. Mais si l'accommodation diminue l'anxiété à court terme, elle augmente l'anxiété à long terme, surtout parce que cela favorise l'évitement. L'accommodation peut consister à vous permettre de manquer une activité sociale ou de vous absenter de l'école, de faire des choses ou de répondre à votre place, de modifier les habitudes familiales ou d'adhérer à vos rituels.

2. Vous leur expliquez que leurs parents seront invités à discuter avec eux des changements qu'ils feront pour moins vous accommoder. Vous les sensibilisez au fait que la diminution des accommodements par leurs parents peut provoquer chez eux de la crainte, de la peur ou toutes sortes d'émotions. Vous nommez qu'il est important de comprendre que leurs parents agissent ainsi pour les aider à diminuer leur anxiété.
3. Vous concluez en mentionnant que, dans le cadre du programme, leurs parents ainsi qu'eux-mêmes acquerront de nouveaux outils qui les aideront à faire face à des situations anxiogènes. Leurs parents devraient rester présents et à l'écoute afin de les accompagner dans l'utilisation de ces outils.



F. Défi de la semaine (5 min)

1. Vous expliquez que cette semaine, le défi qui leur est proposé (qui se trouve aussi dans leur *Petit guide pratique*) est de tenter de remarquer d'autres situations qui leur font du bien ou qui augmentent leur anxiété. Vous expliquez au besoin.



HORS

PISTE

Volet élèves
ATELIER 5

MOI, ANXIEUX...?

ET SI JE VOYAIS
ÇA AUTREMENT...

QU'EST-CE QUI SE
PASSE EN MOI?

ACTIVITÉ HORS-
PISTE PHOTOS

**UN PETIT COUP
DE POUCE**

DES LUNETTES QUI
DÉFORMENT LA RÉALITÉ

ACTIVITÉ
HORS-PISTE

WOW! QUEL
CHEMIN PARCOURU!



5. UN PETIT COUP DE POUCE

Objectifs spécifiques de l'atelier

À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure :

- D'identifier les habitudes et activités qui lui font du bien;
- D'identifier les habitudes et situations qui nuisent à son anxiété;
- De connaître différentes stratégies pour faire face aux situations anxiogènes;
- De mettre en place des moyens pour utiliser ces stratégies de gestion de stress.

Déroulement de l'atelier

Vous souhaitez la bienvenue aux élèves et présentez les objectifs ainsi que le déroulement de l'atelier.

A. Retour sur la semaine (10 min)

1. Vous faites un bref retour sur le défi lancé à la fin du 3^e atelier. Vous demandez aux élèves s'ils ont tenté d'identifier leurs émotions, d'identifier quel besoin se cache derrière celles-ci et d'utiliser une stratégie.
2. Vous questionnez ensuite les élèves sur leur dernière semaine. Comment vous êtes-vous senties ou sentis en général? Avez-vous tenté de sortir de votre zone de confort? Si oui, comment? Si non, pourquoi? Avez-vous vécu une situation particulière cette semaine qui vous a fait vivre une émotion? Quelle était cette émotion? Avez-vous identifié le besoin qui se cachait derrière elle? Avez-vous essayé une stratégie pour la gérer adéquatement? Est-ce que cela vous a aidé?
3. Pour aller plus loin, vous pouvez alimenter la discussion à l'aide des questions suivantes :
 - Avez-vous effectué de nouvelles observations sur vous-mêmes?
 - Avez-vous constaté des changements dans votre façon de percevoir certaines situations ou de réagir à certaines situations?
 - Avez-vous dégagé des constats par rapport à votre zone de confort, à votre objectif personnel?

B. L'effet WOW! (10 min)

1. Vous commencez l'exercice en utilisant cette introduction. L'effet Wow! c'est l'émerveillement, l'effet de grandeur qu'on ressent quand on remet en perspective la place que l'on occupe dans le monde par rapport à quelque chose ou à quelqu'un de spectaculaire. S'exposer à l'effet Wow! donne un nouvel éclairage sur les préoccupations et les questionnements qui font partie du quotidien. L'effet Wow! engendre une impression de grandeur et un flot d'émotions positives qui stimulent la créativité et le désir de relever des défis. Il augmente le désir de s'engager ou d'explorer ce qui nous entoure et renforce les liens entre les individus (Rudd et al., 2012).
2. Vous proposez aux élèves de prendre quelques respirations, les yeux fermés s'ils le souhaitent, afin de trouver un peu de calme. Vous leur demandez aussi de se placer dans une position confortable et leur rappelez de tenter de prendre conscience des émotions et sensations qui surgiront durant l'activité. Vous projetez la vidéo *Yosemite* (Neil et Delehanty, 2013) (<https://www.youtube.com/watch?v=N6-2fVsFV8E&t=1s>). Vous pouvez aussi trouver d'autres propositions de vidéo qui représentent la beauté de la nature.
3. À la suite de cette vidéo, vous demandez aux élèves ce qu'ils ont ressenti. Vous leur proposez de cultiver l'effet Wow! en s'émerveillant de petites choses présentes dans leur quotidien qui leur font du bien.

C. Mes habitudes de vie : comment rendre mon terreau fertile? (20 min)

1. Vous utilisez maintenant la métaphore d'une plante et de son terreau pour parler des habitudes de vie aux élèves. Vous expliquez que le terreau est le milieu de vie de la plante, ce qui lui permet de pousser. Pour que son terreau soit fertile, il doit y avoir des nutriments, de l'eau et du soleil. En revanche, si la plante a un terreau pauvre en nutriments, ou qu'elle manque constamment d'eau et de lumière (ce qui constitue des stress pour la plante), elle poussera plus difficilement et risque de flétrir. Vous les sensibilisez donc au fait que, un peu à l'image de la plante, la façon dont ils prennent soin d'eux influence leur état émotionnel et leur anxiété.
2. Vous leur soulignez que, tout comme la plante, ils n'ont pas nécessairement le contrôle sur toutes les conditions auxquelles ils sont exposés (p.ex. un terreau plus pauvre en nutriment), mais qu'ils ont un certain pouvoir sur les habitudes de vie qu'ils décident eux-mêmes de mettre en place pour prendre soin d'eux. Ainsi, le fait de prendre conscience de ce qui est bon et nuisible pour eux peut les aider à changer des choses.
3. Pour en découvrir davantage sur les habitudes de vie aidantes et nuisibles, vous présentez aux élèves le jeu de Serpents et échelles, version HORS-PISTE, sur les habitudes de vie. Cette version du célèbre jeu permet de découvrir les habitudes de vie qui favorisent une bonne santé mentale et aident à diminuer l'anxiété et celles qui nuisent au bien-être et offrent un terreau fertile à l'anxiété. Vous leur distribuez une planche de jeu, des pions, un



dé et les cartes à piger. Le jeu consiste tout simplement à brasser le dé et avancer son pion du nombre de cases indiqué sur le dé. Lorsque le joueur arrive sur une case « descente en rappel » ou sur une case « échelle », il pige une carte de la catégorie indiquée, puis la lit à voix haute au groupe. Il répond ensuite à la question avant de descendre ou de monter de case. Vous faites des liens au fur et à mesure avec les idées données à l'activité précédente.

4. Si le jeu ne vous semble pas adapté à votre groupe, vous pouvez simplement choisir de les faire piger des cartes afin de lire les informations et de faire des liens avec les idées données à l'activité précédente.
5. Vous invitez ensuite les élèves à cerner deux habitudes de vie qu'ils souhaitent développer ou modifier.
6. Vous revenez ensuite en grand groupe et échangez avec eux sur les moyens ciblés.

D. Les stratégies de gestion de stress qui font une différence (15 min)

1. Vous expliquez aux élèves que certaines habitudes aidantes nommées précédemment peuvent aussi être utilisées comme des stratégies concrètes pour mieux gérer le stress et l'anxiété. Ces stratégies sont des actions qu'ils peuvent utiliser pour s'aider à mieux vivre une situation stressante ou anxiogène. Ces moyens concrets peuvent aider à se calmer et à mieux composer avec une situation plus difficile.
2. Vous regardez avec eux, la liste de stratégies suivantes (Mouvement Santé mentale Québec, 2014) :
 - Demander de l'aide, en parler, avoir du soutien de pairs ou de parents;
 - Faire des exercices de relaxation, de respiration, de yoga, de pleine conscience;
 - Dormir, se dorloter, donner de l'affection, changer de rythme, déconnecter;
 - Tenter de voir les choses autrement;
 - Avoir de la gratitude;
 - Vivre le moment présent;
 - Reformuler les pensées négatives en pensées plus réalistes, aidantes;
 - Rire, avoir du plaisir, faire une fête, s'amuser;
 - Écrire ou dessiner ses émotions, ses pensées;
 - Être en contact avec un animal qui nous fait du bien;
 - Pratiquer des activités sportives, créatives et récréatives;
 - Sports, exercices, marche, arts martiaux, sports de combat, etc.;
 - Dessin, écriture, arts, théâtre, danse, musique, chant, travaux manuels, lecture, photographie, etc.;



- Faire une sortie culturelle;
- Être en contact avec la nature : aller dans la forêt, jardiner.

Note d'animation

Pour aller plus loin dans la compréhension des bienfaits de l'activité physique, vous pouvez résumer dans vos propres mots les notions suivantes :

« L'activité physique est le moyen naturel qui semble le plus faire consensus, tant dans la population générale que dans la communauté scientifique pour son impact sur le bien-être et la santé mentale (Biddle, 2006; INSER, 2008; Mammen et Faulkner, 2013). Deux grands courants de recherche sur les bienfaits psychologiques de l'activité physique peuvent être distingués dans la littérature : 1) les recherches portant sur les effets immédiats ou temporaires d'une seule séance d'activité physique indépendamment de la condition physique: 2) les recherches portant sur les effets de la pratique régulière de l'activité physique associés à l'amélioration de la condition physique...

Une activité à intensité modérée (entre 50 % et 70 % de la capacité maximale de la personne) pendant un minimum de 20 minutes, soit l'équivalent d'une marche rapide et d'un léger essoufflement produit un effet psychologique positif qui peut durer entre deux et sept heures.

Les bienfaits psychologiques de la pratique régulière de l'activité physique ont aussi été démontrés (INSERM, 2008). Par exemple, Folkins et Sime (1981) ont recensé 65 études dont 47 montraient les effets sur diverses dimensions de la santé mentale et de la performance cognitive. On peut constater que le sentiment de compétence et l'estime de soi s'améliorent (6 sur 8 études), ainsi que les affects comme l'humeur, le bien-être, l'anxiété et la dépression (13 sur 14 études) et les performances cognitives comme la mémoire, le temps de réaction, la résolution de problème et la concentration (9 sur 13 études). Les personnes régulièrement actives physiquement tolèrent mieux le stress quotidien que les personnes moins actives. Elles sont plus optimistes et positives par rapport aux expériences de la vie et ont moins tendance à être anxieuses ».

(Poirel, 2017)



Note d'animation

Il est possible que certains élèves présentent les jeux vidéo comme étant des activités qui leur font du bien et qui les aident à gérer leur stress.

« Le danger du jeu vidéo, c'est que ça installe une réalité parallèle dans laquelle l'enfant peut aller se réfugier. Cette réalité-là, on peut s'y investir tellement qu'on y vit. Même une fois le jeu vidéo fermé, ce n'est que ça qui roule dans la tête de l'enfant. On entre un peu plus dans ce qui est de la dépendance aux jeux vidéo. L'enfant vit plus dans son monde parallèle que dans le vrai monde. Le vrai monde à ce moment-là, il doit l'affronter et il n'a pas les ressources pour le faire et il est beaucoup plus menaçant que son monde où il est un super héros avec des caractéristiques impressionnantes ». Extrait des propos du neuropsychologue Benoît Hammarrenger dans Les Francs-Tireurs, Table ronde sur les élèves et l'anxiété, 18 septembre 2019, à Télé-Québec.

L'idée est de sensibiliser les élèves sur cette question. Évidemment, le jeu vidéo peut offrir détente et plaisir, mais il doit être utilisé avec précaution.

3. Vous demandez maintenant à chacun de répondre individuellement aux questions suivantes dans leur *Petit guide pratique* :
 - Quelles sont les nouvelles activités ou les stratégies que je pourrais essayer ?
 - Quels sont les moyens que je pourrais prendre pour utiliser davantage ces stratégies lorsque je suis confrontée ou confronté à une situation plus difficile?
4. Vous invitez les élèves à planifier individuellement la mise en place de certaines stratégies au cours de la semaine.

E. Défi de la semaine (5 min)

1. Vous expliquez que cette semaine, le défi qui leur est proposé (qui se trouve aussi dans leur *Petit guide pratique*) est d'essayer une stratégie pour composer avec une situation plus stressante. Vous expliquez au besoin.



RELATIONS SAINES

Entretenir des relations saines avec les autres et avoir un réseau accueillant et soutenant contribuent au développement d'une bonne santé mentale!

Les relations saines avec tes proches permettent de mieux te connaître et de te définir comme personne puisque tu peux partager avec eux tes idées, tes émotions, etc.

Est-ce que ton réseau amical te satisfait? Pourquoi?

(Claes, 2003)

DORMIR

Pour être capable de faire les activités que tu aimes et pour te sentir en forme, tu dois bien dormir!

Bien dormir peut t'aider à avoir une meilleure forme physique, à mieux gérer tes émotions et à avoir une meilleure qualité de vie.

Généralement, est-ce que tu arrives à bien dormir? Combien d'heures par nuit dors-tu?

(Agence de la santé publique du Canada, 2018, Tel-Jeunes, 2019)

ALIMENTATION SAINNE

Avoir une saine alimentation, c'est essentiel pour être en santé!

Manger équilibré te permettra de te développer et d'avoir l'énergie nécessaire pour faire ta journée. Ça te permettra aussi d'avoir de meilleurs résultats dans les sports ou à l'école.

Est-ce que tu considères que tu manges de façon équilibrée? Est-ce que c'est important pour toi?

(Gouvernement du Canada, 2019; Tel-Jeunes, 2019)

BOUGER

Faire de l'exercice peut être un très bon moyen de prendre soin de toi au quotidien!

Par exemple, le sport peut te donner une occasion de te faire de nouveaux amis, d'améliorer ton estime de soi, de réduire ton stress et d'améliorer ta concentration.

Combien de fois par semaine fais-tu du sport?

(Agence de la santé publique du Canada, 2019, Simon et al., 2005; Tel-Jeunes, 2019)

PLAISIR

Prendre soin de toi au quotidien, ça signifie aussi de prendre du temps pour avoir du plaisir, pour faire ce que tu aimes, seul ou avec tes proches!

Tu peux, par exemple, pratiquer un loisir que tu aimes ou te détendre. Avoir du plaisir avec tes proches, c'est aussi important que de prendre du temps pour toi.

Qu'est-ce qui te fait le plus plaisir? Pourquoi?

(Gouvernement du Québec, 2018)

ÉQUILIBRE

Avoir un bon équilibre entre les différentes sphères de ta vie (famille, amis, sport, école) permet d'améliorer le bien-être!

En fait, avoir un équilibre te permet de donner de l'attention à chaque sphère de ta vie qui est importante pour toi et te permet d'être à l'écoute de tes besoins.

Penses-tu que tu as un bon équilibre de vie? Pourquoi?

(Tel-Jeunes, 2019; Université de Montréal, 2015)

BIENVEILLANCE

Pour être plus à l'aise avec les autres et pour vivre dans un climat plus positif, il faut faire preuve de bienveillance envers les autres et envers toi-même!

Par exemple, tu peux éviter les préjugés et les suppositions sur les autres. Tu peux aussi faire des bonnes actions, être vraiment à l'écoute de l'autre, ou être simplement aimable avec quelqu'un.

De quelle façon fais-tu preuve de bienveillance envers les autres?

(Lyubomirsky et Layous, 2013; Neff, 2003)

PLEINE CONSCIENCE

Pratiquer la pleine conscience peut t'aider à gérer ton stress!

La pleine conscience vise à t'aider à réguler tes émotions, à résoudre des problèmes parce que tu apprends à être plus attentif aux signaux que t'envoie ton corps. Cette technique t'aide à faire des liens entre tes sensations, tes pensées, tes émotions, etc.

À quel moment pratiques-tu la pleine conscience? Pourquoi?

(Gosselin et Turgeon, 2015)

ESTIME DE SOI

Cultiver ton estime de soi contribue à augmenter ton bien-être et à te donner une image plus positive de toi-même!

Pour cultiver ton estime de soi, tu peux identifier une force que tu as et l'utiliser au quotidien.

Ton estime de soi se développe quand tu fais une évaluation positive de toi-même.

Comment cultives-tu ton estime de soi au quotidien?

(Neff et Vonk, 2009; Neff, 2011; Seligman et al., 2005)

VIE SPIRITUELLE

Avoir une vie spirituelle est une façon de prendre soin de sa santé mentale!

La vie spirituelle peut t'aider à avoir une attitude positive vis-à-vis des événements qui t'arrivent et à gérer ton stress.

La spiritualité, ce n'est pas une religion! C'est une façon de te connecter à toi-même, d'écouter tes besoins, d'écouter tes croyances, etc.

As-tu une vie spirituelle?

Pourquoi?

(Simard, 2006)

SÉDENTARITÉ

Être sédentaire et ne pas faire suffisamment d'activités physiques a un impact sur ta santé mentale et physique!

L'activité physique est une bonne façon de gérer ton stress au quotidien puisqu'elle te permet, entre autres, de te défouler. Aussi, elle a un impact sur l'image que tu as de toi-même, sur ta santé et sur ton bien-être.

Est-ce que tu constates les bienfaits de l'activité physique quand tu en fais? Lesquels?

(Simon et al., 2005; Tel-Jeunes, 2019)

CYBERDÉPENDANCE

Passer trop de temps sur Internet peut devenir un problème et te faire perdre le contrôle!

Si tu constates que tu utilises Internet et les réseaux sociaux pour oublier tes problèmes, si tu ne dors plus la nuit pour pouvoir être sur Internet ou si tu t'isoles, ose parler de la situation avec quelqu'un de confiance.

Est-ce que tu ressens le besoin de te connecter sur les réseaux sociaux ou sur Internet pour être heureux?

(Tel-Jeunes, 2019)

RELATIONS CONFLICTUELLES

Ne pas résoudre tes conflits avec tes proches peut être nuisible pour ton bien-être !

Devant un conflit, tu peux décider de réagir ou de répondre. Tu peux utiliser les stratégies de résolution de problèmes pour t'en sortir : évalue le conflit, recherche des solutions avant d'en choisir une, puis passe à l'action.

Comment as-tu l'habitude de gérer tes conflits?

(Kabat-Zinn, 1990; Rubenstein et al., 2019)

MANQUE DE SOMMEIL

Le manque de sommeil fréquent peut avoir un impact sur ton bien-être et ta gestion du stress!

Si tu ne dors pas assez longtemps ou si tu ne dors pas bien, tu n'auras pas l'énergie nécessaire pour faire toutes tes activités. Lorsque tu manques de sommeil, il est aussi plus difficile de gérer tes émotions.

Est-ce qu'il t'arrive de mal dormir? Pour quelle raison?

(Agence de la santé publique du Canada, 2018, Tel-Jeunes, 2019)

CONSOMMATION

La consommation fréquente ou excessive de drogue ou d'alcool a un impact significatif sur ton bien-être et sur ta santé mentale!

La consommation modifie ta perception de la réalité, ce qui peut contribuer à augmenter ton stress. La drogue et l'alcool ont un impact sur ton comportement et ton sommeil, en plus de te mettre à risque de développer une dépendance.

Est-ce qu'il t'arrive de consommer? Pourquoi?

(Tel-Jeunes, 2019)

ISOLEMENT

Souffrir d'isolement et ne pas pouvoir compter sur le soutien de tes ami(e)s et de ta famille font augmenter ton stress et diminuer ton sentiment de bien-être!

Par exemple, pour te sortir de cette situation, tu peux en parler avec quelqu'un de confiance ou décider de changer de cercle amical.

Est-ce qu'il t'arrive de vivre de la solitude? Quel impact la solitude a sur toi?

(Claes, 2003; Tel-Jeunes, 2019)

SURCHARGE

La surcharge peut contribuer à augmenter ton stress et à diminuer ton sentiment de bien-être!

Pour se sentir bien, il faut éviter de se retrouver dans les extrêmes et plutôt chercher à trouver l'équilibre. Si tu mets toute ton énergie à la même place, c'est malsain. Il faut diversifier tes activités pour éviter de t'épuiser.

As-tu déjà souffert d'une surcharge? À quelle occasion?

(Tel-Jeunes, 2019; Université de Montréal, 2015)

CIGARETTE

La cigarette peut avoir des impacts importants sur ta santé et sur ton stress!

Il se peut que tu fumes pour te permettre de gérer ton stress, mais la cigarette a seulement un effet à court terme et elle intensifie le stress à long terme.

Au début, tu peux avoir l'impression d'avoir le contrôle, mais une dépendance se crée rapidement et il est très difficile de s'en défaire.

Est-ce que tu as déjà eu envie de fumer? Pourquoi?

(Conseil québécois sur le tabac et la santé, s.d.; Tel-Jeunes, 2019)

HORS

PISTE

Volet élèves ATELIER 6

MOI, ANXIEUX...?

ET SI JE VOYAIS
ÇA AUTREMENT...

QU'EST-CE QUI SE
PASSE EN MOI?

ACTIVITÉ HORS-
PISTE PHOTOS

UN PETIT COUP
DE POUCE

**DES LUNETTES QUI
DÉFORMENT LA RÉALITÉ**

ACTIVITÉ
HORS-PISTE

WOW! QUEL
CHEMIN PARCOURU!



6. Des lunettes qui déforment la réalité

Objectifs spécifiques de l'atelier

À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure :

- Mieux comprendre le concept d'intolérance et identifier les différents types
- De reconnaître les situations auxquelles il est particulièrement sensible
- Faire face plus consciemment à ses intolérances
- Prendre conscience de l'importance du réseau social de soutien

Déroulement de l'atelier

Vous souhaitez la bienvenue aux élèves et présentez les objectifs ainsi que le déroulement de l'atelier.

A. Retour sur la semaine (10 min)

1. Vous questionnez maintenant les élèves sur leur dernière semaine. Comment vous êtes-vous sentis en général? Avez-vous tenté de sortir de votre zone de confort? Si oui, comment? Si non, pourquoi? Avez-vous identifié d'autres situations qui vous font du bien ou qui augmentent votre anxiété? Si oui, lesquelles?
2. Pour aller plus loin, vous pouvez alimenter la discussion à l'aide des questions suivantes :
 - Avez-vous effectué de nouvelles observations sur vous-mêmes?
 - Avez-vous constaté des changements dans votre façon de percevoir certaines situations ou de réagir à certaines situations?
 - Avez-vous dégagé des constats par rapport à votre zone de confort, à votre objectif personnel?

B. Méditation de la montagne (10 min)

1. Vous proposez aux jeunes de vivre la méditation de la montagne. Vous les invitez à s'installer confortablement, à un endroit où ils peuvent s'asseoir et fermer les yeux sans être dérangés. Ils peuvent être assis par terre, sur une chaise ou un fauteuil, au choix. Vous leur proposez de fermer les yeux, s'ils le souhaitent.

2. Vous pouvez utiliser le verbatim qui se trouve à la fin de cet atelier et diriger vous-même la méditation, ou encore utiliser la bande audio de la méditation qui se retrouve sur le lien indiqué ici (durée : 8 min 23 sec) :

https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2018/11/Montagne_final.wav (Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, s.d.).

3. Si le temps vous le permet, vous faites un retour avec les jeunes sur la méditation qu'ils viennent de vivre. Vous pouvez par exemple les interroger sur comment ils se sentent à présent, ce qu'ils retiennent de la méditation de la montagne, ou s'il y a un passage qui les a marqués davantage, etc.
4. Vous informez les jeunes qu'ils peuvent avoir accès à l'audio de cette méditation à l'adresse indiquée dans leur *Petit guide pratique*.

C. En dehors de ma zone de confort, qu'est-ce qui me fait particulièrement réagir? (25 min)

1. Vous divisez le groupe en équipes de 2 ou 3 élèves. Vous leur présentez les 5 intolérances et leur remettez les mises en situation, les titres, les définitions et les images reliés aux différents types d'intolérance des *Fiches à imprimer*, ainsi que des gommettes. Chaque groupe doit s'entendre pour associer le bon titre avec sa définition, sa mise en situation et son image. Il 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 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. ».

Image :



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 et à la culpabilité.

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 ce- lui-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 à nouveau que son prototype présente certains défauts qu'il juge inacceptables. Il décide à nouveau de tout recommencer. Le temps passe. Il réalise qu'il ne lui reste plus que 30 minutes pour compléter un prototype. Il devient super anxieux.

Il ne sait plus comment réussir en si peu de temps un prototype qui sera à la hauteur de ses attentes. Il panique totalement, il n'arrive plus à travailler.

Image :



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 en étant inquiète pour son chien. Elle pense à cela tout l'avant-midi. À l'heure du dîner, elle décide de retourner chez elle pour voir comment va son chien. Elle

n'aura cependant pas le temps de manger. Arrivée à la maison, elle constate que son chien dort. Elle lui offre quelque chose à manger, mais celui-ci refuse. Elle téléphone à nouveau à sa mère. Celle-ci n'est pas contente que Marie ait quitté l'école pour le chien. Elle lui dit d'arrêter de s'en faire et qu'elle règlera le problème à son retour. Marie retourne à l'école toujours aussi inquiète. Elle s'en fait pour son chien. Cela occupe son esprit tout l'après-midi.

Image :



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

Définition : intolérance au jugement et à la critique 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. C'était une question vraiment hors propos, ce qui démontrait bien qu'il n'avait pas suivi ou compris la matière. 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.

Image :



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?

Image:



2. Lorsque les deux groupes 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.
3. Vous invitez ensuite les élèves à évaluer, sur l'échelle de 1 à 10 qui se retrouve dans leur Petit guide pratique, à quel point ils s'identifient à chacune des intolérances. 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. Les 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.

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

4. Vous leur demandez ensuite d'identifier à quel type d'intolérance ils se reconnaissent le plus, à le noter dans leur Petit guide pratique et à partager leur réflexion avec le groupe.

D. L'importance de mon réseau social de soutien (10 min)

1. Vous demandez aux élèves pourquoi, selon eux, il est important de s'entourer de personnes en qui ils peuvent avoir confiance et qui leur apportent du soutien. Vous complétez à l'aide des explications suivantes :

L'accès à un réseau social de soutien constitue un **facteur de protection** pour faire face au stress et aux événements de la vie. Celui-ci permet de répondre à différents besoins personnels et sociaux.

À l'adolescence, il importe que le réseau social de soutien soit composé à la fois d'adultes (parents, oncles, tantes, grands-parents, enseignantes et enseignants, entraîneuses et entraîneurs) et de jeunes (amis et amies, camarades d'école, membres de l'équipe sportive, cousines et cousins). **Un réseau équilibré comprend donc à la fois des adultes et des jeunes** (Pauzé et al., 2019).

Ce qui compte le plus, ce n'est pas le nombre de personnes qui composent le réseau social de soutien, mais plutôt **la satisfaction retirée de ce soutien et la qualité des relations**. Avoir des amies et amis qui sont en conflit les uns avec les autres peut être davantage une source de stress que de réconfort (Claes, 2003).

La principale fonction des personnes composant le réseau social de soutien lorsque l'on est confronté à un stress ou à une situation anxiogène est d'apporter du soutien en étant **présentes, compréhensives, disponibles**, en écoutant, en ne jugeant pas, en donnant son appui, en fournissant de l'information pertinente (Pauzé et al., 2019).

La réciprocité est aussi importante dans un réseau social de soutien. Il est possible que certaines relations demandent beaucoup et donnent peu en échange. Avec le temps, cela peut devenir une source de stress. Inversement, lorsque la personne anxieuse sollicite constamment certaines relations, ces personnes peuvent s'épuiser ou la personne peut se sentir redevables envers elles.

2. Vous demandez ensuite aux élèves comment ils perçoivent maintenant leur réseau social de soutien et comment ils pourraient l'entretenir ou encore le développer.

E. Défi de la semaine (5 minutes)

1. Vous expliquez que cette semaine, le défi qui leur est proposé (qui se trouve aussi dans leur *Petit guide pratique*) est de faire quelque chose pour entretenir ou développer leur réseau social de soutien. Vous expliquez au besoin.

FICHE COMPLÉMENTAIRE

Méditation de la montagne

Verbatim:

(Cloche, carillon ou son de bol tibétain)

Pour cette méditation de la montagne, installe-toi dans une position confortable. Ferme les yeux et observe simplement ta respiration, sans tenter de la changer. Observe le mouvement de l'air qui passe dans ton corps au fil de tes inspirations et de tes expirations.

À présent, imagine-toi une belle montagne, une montagne que tu aimes visiter ou qui est simplement le fruit de ton imagination. Concentre-toi sur l'image de cette montagne en imaginant sa forme, son sommet, sa nature et ses couleurs. Laisse l'image de la montagne devenir de plus en plus claire dans ta tête. Peu importe son apparence, laisse simplement la montagne se préciser. Observe-la en détail.

Regarde l'immobilité de la montagne. Regarde comme elle est solide et magnifique, de loin, comme de près. Cette montagne incarne la force et la confiance.

Quand tu te sentiras prêt, imagine que cette montagne, c'est toi. La montagne et ton corps, immobiles tous les deux, ne forment qu'un. Essaie de ressentir l'ancrage de cette montagne. Sens sa force et sa solidité qui deviennent les tiennes peu à peu, même si tu demeures assis ici. Comme la montagne, tu deviens inébranlable.

Tu observes, dans le calme, les changements de ton environnement, les mouvements du soleil, les saisons qui passent et, comme la montagne, tu restes là.

Elle accueille la chaleur du soleil et regarde les mouvements des nuages, mais elle reste là, immobile. Elle est témoin de tous ces changements.

La montagne reçoit les visiteurs et les écoute s'émerveiller devant sa beauté ou se plaindre du mauvais temps. Rien n'affecte la montagne elle demeure toujours profondément elle-même.

La solidité et la beauté de la montagne ne changent jamais, que les gens le voient ou non, qu'ils y portent attention ou non, que les nuages l'entourent ou non.

La nuit ou le jour, sous la neige ou sous le soleil de plomb, seule ou peuplée de visiteurs, la montagne demeure elle-même solide et immobile.



Il arrive que la montagne se trouve face à de grandes tempêtes ou de violents orages, peu importe. Elle est toujours présente et passe à travers chaque épreuve, étrangère au temps qu'il fait.

De la même façon, essaie de ressentir dans ton corps la force et la solidité de la montagne. Sois témoin des changements de ton environnement, de tes moments de lumière comme de tes tempêtes.

Accueille cette force pour lui permettre d'être à l'intérieur de toi.

Si tu le souhaites, tu peux maintenant prendre le temps de réactiver ton corps en t'étirant doucement, en bâillant si tu en ressens le besoin et reprendre contact avec ton environnement en ouvrant doucement les yeux.

(Cloche, carillon ou son de bol tibétain)



HORS

PISTE

Volet élèves ATELIER 7

MOI, ANXIEUX...?

ET SI JE VOYAIS
ÇA AUTREMENT...

QU'EST-CE QUI SE
PASSE EN MOI?

ACTIVITÉ HORS-
PISTE PHOTOS

UN PETIT COUP
DE POUCE

DES LUNETTES QUI
DÉFORMENT LA RÉALITÉ

**ACTIVITÉ
HORS-PISTE**

WOW! QUEL
CHEMIN PARCOURU!



7. ACTIVITÉ HORS-PISTE

Objectifs spécifiques de l'atelier

À la fin de l'atelier, le jeune sera en mesure :

- De sortir de sa zone de confort dans une activité de groupe hors cadre;
- De s'exposer in vivo à des situations plus anxiogènes;
- D'expérimenter les concepts appris lors des rencontres précédentes;
- De créer des liens avec les autres participants.

Déroulement de l'atelier

Vous souhaitez la bienvenue aux jeunes et leur présentez les objectifs et le déroulement de l'atelier.

A. Retour sur la semaine

1. Vous expliquez aux jeunes que le retour sur le défi se fera lors du prochain atelier.

B. Respirer en pleine conscience (10 min)

Si l'activité hors-piste que vous organisez se passe en classe, il vous est recommandé de maintenir la pleine conscience. Par contre, si vous organisez une sortie à l'extérieur, vous pouvez garder le maximum de temps pour cette sortie et ne pas faire la pleine conscience.

1. Vous expliquez aux jeunes que vous allez leur proposer un exercice de respiration qui ramène au calme. Pour ce faire, vous utilisez le verbatim en annexe.
2. Vous lisez le texte lentement, en prenant des pauses fréquentes et en gardant une voix douce et basse.

C. Il est temps de sortir des sentiers battus! (35 min)

1. Vous réalisez l'activité choisie à l'aide de la fiche complémentaire.

D. Qu'est-ce que j'en retire? (10 min)

1. Vous questionnez les jeunes sur leur vécu durant le processus de l'activité. Comment avez-vous vécu cette activité? Vous pouvez utiliser certaines des questions suivantes pour faciliter le retour. Il est important que vous alimentiez la discussion à l'aide des observations que vous avez faites des jeunes durant l'activité :
 - Êtes-vous sortis de votre zone de confort? Si oui, comment?
 - Comment vous êtes-vous sentis? Qu'avez-vous observé en vous (émotions, sensations, pensées, comportements)?
 - Avez-vous essayé de nouvelles choses? Ou comment pourriez-vous le faire la prochaine fois?
 - Avez-vous eu de nouvelles pensées, une manière moins dramatique, moins sévère de regarder une situation? Sinon, comment pourriez-vous reformuler certaines pensées qui vous ont envahis, handicapés, empêchés d'essayer?
 - Êtes-vous allés vers les autres? Sinon, dans quelles occasions auriez-vous pu le faire?
 - Avez-vous été fiers de vous pour une raison ou pour une autre?
 - Avez-vous appris quelque chose aujourd'hui?
 - Avez-vous observé, chez vous ou chez les autres jeunes, des forces, des qualités?
 - Avez-vous été plus à l'aise, moins nerveux, plus confiants? Comment l'expliquez-vous?
 - Avez-vous eu du plaisir? Avez-vous été pleinement présents? Qu'est-ce qui vous a aidés?
 - Seriez-vous prêts à passer à une prochaine étape, à un autre défi?

E. Défi de la semaine (5 min)

1. Vous expliquez que cette semaine, le défi qui leur est proposé (qui se trouve aussi dans leur *Petit guide pratique*) est de tenter de remarquer des situations où leurs parents auraient eu tendance à accommoder, mais où ils ne le font pas. Vous leur demandez d'indiquer ce que cela leur fait vivre. Vous expliquez au besoin.

Vous mentionnez aux jeunes que pour le prochain atelier, ils devront être vêtus pour pouvoir aller à l'extérieur.



FICHE COMPLÉMENTAIRE

Exercice de respiration

Installe-toi dans la position qui te semble la plus confortable.

Amène maintenant ton attention sur ta respiration.

PAUSE

Respire naturellement, sans forcer ou essayer de changer quoi que ce soit.

Observe le mouvement qui est créé par l'air qui entre et l'air qui sort de ton corps.

Observe si ton ventre et ta poitrine se soulèvent lorsque tu inspires.

PAUSE

À présent, tu peux déplacer ton attention vers ton ventre et ta poitrine qui redescendent lorsque tu expires.

Prends le temps d'observer quelques-unes de tes inspirations et quelques-unes de tes expirations.

PAUSE

Si ça fonctionne pour toi en ce moment, tu peux essayer d'allonger tes inspirations d'une ou deux secondes et faire la même chose pour tes expirations, pour peut-être amener un peu plus de calme et un peu plus de profondeur à ta respiration.

PAUSE

Maintenant, tu es invité(e) à retourner au rythme naturel de ta respiration.

Tu peux prendre tout le temps qu'il te faut pour inspirer et pour expirer, sans effort supplémentaire.

Si tes pensées ont dévié, ramène-les simplement vers ta prochaine inspiration.

Donne-toi le temps de compléter deux ou trois autres respirations calmes et profondes.

PAUSE

Tu peux maintenant ouvrir les yeux et reprendre contact avec ce qui t'entoure.

Si cet état de calme a réussi à prendre place à l'intérieur de toi, essaie de le conserver le plus longtemps possible, en te liant à ta respiration au besoin.



FICHE COMPLÉMENTAIRE

Les activités HORS-PISTE

Ça sert à quoi?

Les activités HORS-PISTE ont pour principal objectif de permettre aux jeunes d'expérimenter de nouvelles choses, avec votre accompagnement, en dehors du cadre habituel, d'où le nom HORS-PISTE. Ces activités leur permettront :

- De sortir de leur zone de confort dans le contexte d'une activité de groupe hors cadre;
- De s'exposer *in vivo* à des situations plus anxiogènes;
- D'expérimenter les concepts appris lors des rencontres précédentes;
- De créer des liens avec les autres participants.

Dans le cadre du programme, les jeunes doivent oser sortir de leur zone de confort, ils doivent apprivoiser de nouveaux comportements, approcher des situations anxiogènes. Ces activités sont l'occasion pour eux d'expérimenter de manière sécuritaire, d'être accompagnés par vous ainsi que par les autres jeunes dans l'exposition à de nouvelles situations.

Il n'est pas toujours facile pour les jeunes de reconnaître les situations d'anxiété vécues ou les comportements d'approche réalisés. Ces activités vous donnent l'occasion de les observer afin de les aider par la suite à prendre conscience de leurs réactions et d'améliorer ainsi leur capacité d'introspection et leur connaissance de soi.

Les activités HORS-PISTE vous donnent de la matière, des exemples concrets que vous pouvez reprendre lorsque vient le temps d'animer les ateliers. Par les interactions, leur non-verbal et leurs comportements, les jeunes vous apprendront souvent plus sur eux que bien des discussions.

Ces activités sont l'occasion d'expérimenter réellement les concepts vus pendant les ateliers, ce qui permet d'augmenter significativement les chances d'adopter ces nouveaux comportements après le programme (Furman et Sibthorp, 2013).

Puisque chaque jeune est différent et que ses défis sont uniques, il est important d'identifier en quoi l'expérience offerte est porteuse de défi pour lui. Par exemple, il peut paraître plus évident d'offrir des défis à des jeunes plus anxieux socialement. Le simple fait d'être en groupe offre des possibilités. Un jeune anxieux de ses performances, mais très à l'aise dans la nouveauté, par exemple, devra réfléchir à sa recherche de perfection, à sa peur d'être jugé lorsqu'il est vu avec les autres, à sa capacité à vivre les choses dans le plaisir plutôt que dans la performance.



C'est aussi l'occasion de créer davantage l'entraide mutuelle, puisque tous n'ont pas les mêmes défis. Vivre une expérience ensemble favorise la création de liens et ces liens sont porteurs d'entraide et de possibilités. Lors des retours, vous êtes encouragé à favoriser les interventions des jeunes les uns par rapport aux autres.

Ces activités permettront aux jeunes de vivre des réussites et également de faire des apprentissages sur eux, d'apprendre à s'observer, de reconnaître et d'accueillir ce qu'ils vivent sans jugement. Comme le dit Nelson Mandela : « *Je ne perds jamais. Soit je gagne, soit j'apprends.* »

Le retour, la réflexion et la discussion sur les expériences sont essentiels afin de permettre aux jeunes de tirer les leçons de l'expérience. C'est l'occasion de réfléchir aux apprentissages, aux défis rencontrés, de mettre en lumière les améliorations, de se questionner afin d'approfondir certains concepts (Chapman *et al.*, 1995). Pour vous aider dans l'observation et le retour, voici des exemples de questions que vous pouvez aborder avec les jeunes.

- Êtes-vous sortis de votre zone de confort? Si oui, comment?
- Comment vous êtes-vous sentis? Qu'avez-vous observé ou ressenti en vous (émotions, sensations, pensées, comportements)?
- Avez-vous essayé de nouvelles choses? Ou comment pourriez-vous le faire la prochaine fois?
- Avez-vous eu de nouvelles pensées, une manière moins dramatique, moins sévère, de regarder une situation? Si non, comment pourriez-vous reformuler certaines pensées qui vous ont envahis, handicapés, empêchés d'essayer?
- Êtes-vous allés vers les autres? Si non, dans quelles occasions auriez-vous pu le faire?
- Avez-vous été fiers de vous pour une raison ou pour une autre?
- Avez-vous appris quelque chose aujourd'hui?
- Avez-vous observé, chez vous ou chez les autres jeunes, des forces, des qualités?
- Avez-vous été plus à l'aise, moins nerveux, plus confiants? Comment l'expliquez-vous?
- Avez-vous eu du plaisir? Avez-vous été pleinement présents? Qu'est-ce qui vous a aidés?
- Seriez-vous prêts à passer à une prochaine étape, à un autre défi?



C'est quoi?

Quelques options vous sont proposées, mais vous êtes également tout à fait libre de créer ou d'adapter vos propres activités. Les possibilités sont infinies. Tout dépend de vos disponibilités et de vos contraintes. Les activités HORS-PISTE peuvent être très simples et si elles vous sortent de votre zone de confort comme personne intervenante, elles faciliteront aussi beaucoup vos interventions.

L'essentiel des activités HORS-PISTE est qu'elles atteignent les mêmes objectifs : partager des moments informels où les jeunes peuvent s'observer et s'exposer à des situations potentiellement anxiogènes.

Exemples d'activités:

- Faire une activité à l'extérieur comme une randonnée ou une bataille de boules de neige;
- Regarder un court reportage et avoir une discussion sur le sujet et leurs impressions par la suite;
- Réaliser une petite vidéo d'encouragement pour les prochains participants du programme Expédition ou une présentation de l'expérience aux parents ou amis;
- Jouer à un jeu de société qui n'implique pas ou peu de partage de matériel.;
- Organiser une période découverte. Chacun doit faire découvrir et expérimenter quelque chose aux autres. Ils peuvent amener leur musique préférée, leur livre préféré, leur passe-temps préféré. On peut aussi amener un thème comme : quelque chose dont je suis fier ou mon plus grand rêve.



HORS

PISTE

Volet élèves
ATELIER 8

MOI, ANXIEUX...?

ET SI JE VOYAIS
ÇA AUTREMENT...

QU'EST-CE QUI SE
PASSE EN MOI?

ACTIVITÉ HORS-
PISTE PHOTOS

UN PETIT COUP
DE POUCE

DES LUNETTES QUI
DÉFORMENT LA RÉALITÉ

ACTIVITÉ
HORS-PISTE

**WOW! QUEL CHEMIN
PARCOURU!**



8. WOW! QUEL CHEMIN PARCOURU!

Objectifs spécifiques de l'atelier

À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure :

- De faire le bilan de ses apprentissages et de ses acquis;
- D'identifier les signes précurseurs d'une rechute;
- De mettre en place des stratégies pour prévenir une rechute.

Déroulement de l'atelier

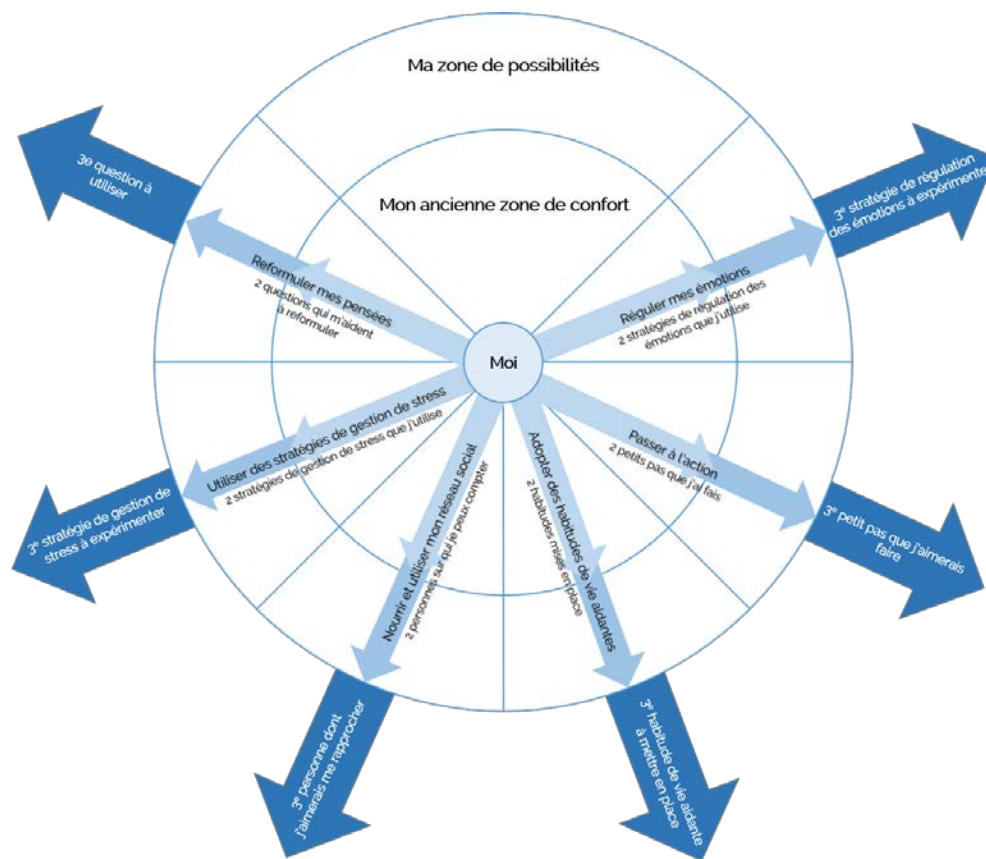
1. Vous souhaitez la bienvenue aux élèves et leur présentez les objectifs et le déroulement de l'atelier.

A. Retour sur la semaine (10 min)

1. Vous faites un bref retour sur le défi lancé à la fin du 6^e atelier. Vous demandez aux élèves s'ils ont porté attention aux situations qui les font particulièrement réagir.
2. Vous questionnez ensuite les élèves sur leur dernière semaine. Comment vous êtes-vous sentis en général? Avez-vous tenté de sortir de votre zone de confort? Si oui, comment? Si non, pourquoi?
3. Vous poursuivez avec la question spécifique de la semaine : Qu'avez-vous fait cette semaine pour entretenir ou développer votre réseau social de soutien? Avez-vous posé des actions concrètes?
4. Pour aller plus loin, vous pouvez alimenter la discussion à l'aide des questions suivantes:
 - Avez-vous effectué de nouvelles observations sur vous-mêmes?
 - Avez-vous constaté des changements dans votre façon de percevoir certaines situations ou de réagir à certaines situations?
 - Avez-vous dégagé des constats par rapport à votre zone de confort, à votre objectif personnel?

B. Bilan à partir du portrait de ma zone de confort (30 min)

1. Vous expliquez aux élèves qu'ils vont maintenant faire le bilan du chemin parcouru à travers le programme, en réfléchissant à leur nouvelle zone de confort.
2. Vous les invitez à aller à la page *Ma nouvelle zone de confort* qui se trouve dans leur Petit guide pratique et à répondre individuellement aux deux questions suivantes :
 - Pour chaque catégorie de stratégies, déterminez deux moyens que vous avez mis en place jusqu'à maintenant et qui vous ont aidés à élargir votre zone de confort.
 - À l'extérieur de cette nouvelle zone de confort, ajouter un troisième moyen que vous aimeriez expérimenter pour poursuivre le travail entamé.



3. Vous faites le tour de tous les élèves pour vous assurer que tout le monde a pu répondre à toutes les questions. Vous les aidez à compléter, au besoin, en impliquant les autres élèves pour leur donner des suggestions.
4. Vous expliquez que ce portrait sera aussi repris lors de la rencontre dyade avec les parents. Il sera donc important d'amener le Petit guide pratique lors de cette rencontre.

5. Vous rappelez que cet exercice leur aura permis de voir le chemin parcouru. Ce sera le sujet de la prochaine discussion.
6. À l'aide des questions qui suivent, vous faites un bilan avec les élèves.
 - Quels outil ou apprentissage vous sont les plus utiles?
 - Quels sont les moyens que vous mettez en pratique dans votre quotidien?
 - De quoi êtes-vous fières ou fiers?
 - Quels changements avez-vous observés dans votre façon de faire face aux situations anxiogènes?
 - Nommez trois activités que vous avez aimées et trois activités que vous avez moins aimées.
 - Nommez une force ou un bon coup d'un autre membre du groupe.
 - Qu'est-ce qui a changé dans votre relation avec vos parents?
 - Avez-vous remarqué des changements chez vos parents?
 - Avez-vous des suggestions ou commentaires pour améliorer le programme?
 - Comment voyez-vous l'après-programme?

C. Et après? Placer des inukshuks sur son chemin (20 min)

1. Vous expliquez aux jeunes ce que sont les inukshuks.

« Les inukshuks sont placés à travers le paysage arctique et agissent en tant qu'« aides » pour les Inuits. Parmi leurs nombreuses fonctions pratiques, ils sont utilisés comme aides à la navigation et la chasse, comme points de coordination, comme indicateurs de toutes sortes et comme centres de messages (pour indiquer, par exemple, l'emplacement d'une cache pour la nourriture) (Hallendy, 2015).
2. En faisant référence à la dernière question du précédent bilan concernant l'après-programme, vous expliquez aux élèves qu'ils vont faire un exercice afin de se préparer aux moments plus difficiles qu'ils peuvent vivre dans le futur. Vous les invitez à noter, sur les pierres de l'Inukshuk qui se trouve dans leur Petit guide pratique, la réponse à ces questions :



- Sur quelle force en moi, je peux compter ?
 - Quel exercice de pleine conscience me fait du bien?
 - Quelle stratégie de régulation émotionnelle?
 - Quelle est la phrase que je pourrais me dire quand j'aurai tendance à éviter une situation?
 - Quelle personne me fait du bien et pourrait me soutenir en cas de besoin?
 - Quel lieu ou quelle activité me fait du bien?
3. Vous leur demandez ensuite, à partir des phrases inspirantes dans leur Petit guide pratique, de lire et de choisir cinq phrases qui signifient pour eux le courage, la bienveillance, et qui pourront leur servir de repères sur leur chemin, un peu à l'image d'un inukshuk.
 4. Vous les invitez ensuite à écrire les phrases choisies dans leur agenda. Ces phrases sont là pour leur rappeler les outils appris, le courage de faire un pas à la fois et d'affronter leur peur, d'aller chercher de l'aide quand ça ne va pas.
 5. Vous prenez quelques minutes pour féliciter chaque élève avec sincérité et pour souligner à l'ensemble du groupe votre appréciation envers l'expérience que vous avez vécue ensemble.
 6. Vous permettez à chacun de partager quelque chose au reste du groupe s'ils le souhaitent. Vous pouvez maintenant conclure le programme à votre couleur et avec votre cœur.





HORS

PISTE

Volet parents
ATELIER 1

L'ANXIÉTÉ DE MON
ENFANT: COMMENT
L'AIDER À SORTIR DE SA
ZONE DE CONFORT?

LE PIÈGE DE
L'ACCOMMODATION

PRÉVENIR L'ANXIÉTÉ
AU QUOTIDIEN



1. L'ANXIÉTÉ DE MON ENFANT : COMMENT L'AIDER À SORTIR DE SA ZONE DE CONFORT?

Préambule

Cet atelier devrait idéalement se tenir entre l'animation des ateliers 1 et 3 du volet *élèves*. L'objectif de cette rencontre est de permettre aux parents de suivre le déroulement du groupe d'élèves et de prendre connaissance des exercices qui leur sont proposés.

Objectifs spécifiques de l'atelier

À la fin de l'atelier, le parent sera en mesure :

- De connaître la personne intervenante et les autres membres du groupe;
- De comprendre le concept de la zone de confort et l'objectif du programme;
- De cibler des comportements d'évitement chez son enfant;
- De comprendre le lien entre les pensées, les émotions et sensations et les comportements;
- D'accompagner son enfant dans la remise en question de certaines pensées à l'aide de questions.

Déroulement de l'atelier

Vous souhaitez la bienvenue aux parents et présentez le déroulement de l'atelier. Vous vous assurez que chaque parent a en sa possession son *Guide pratique*.

A. Présentation du programme (10 min)

1. Vous remerciez les parents de leur présence et rappelez l'importance de leur implication dans le mieux-être de leur enfant.
2. Vous présentez les objectifs de l'atelier, ainsi que le *Guide pratique* et son utilité.
3. Vous rappelez le caractère confidentiel des conversations qui ont lieu dans le cadre du groupe de parents. Cet élément est essentiel à la confiance et au bien-être de chacun.

L'écoute et le partage qu'ils vont s'offrir mutuellement font partie intégrante du programme. Vous soulignez que lorsqu'ils osent partager leur vécu, ils contribuent aux réflexions des autres. De la même manière, lorsqu'ils offrent leur écoute empathique aux autres parents, cela répond parfois à ce dont ils ont le plus besoin. Ainsi, tout le monde est invité à partager leur vécu, tout en laissant du temps d'antenne aux autres.

4. Vous faites ensuite un retour sur la lecture ou les visionnements offerts lors de la rencontre préparatoire. Qu'ont-ils appris? Ont-ils des questions?

B. Brise-glace : une image qui vous représente (15 min)

1. Vous les invitez à regarder les images qui se trouvent dans leur *Guide pratique*. Chacun doit choisir une image qui le représente. Les images peuvent désigner une ou plusieurs facettes de leur personnalité, ou de leur état d'esprit.
2. Vous les invitez à tour de rôle à se présenter au groupe à partir de cette image.

C. La zone de confort (20 min)

Si vous le souhaitez, vous pouvez utiliser la capsule vidéo suivante (15 :24 min) pour vous préparer ou pour expliquer le concept de zone de confort tout en gardant les questions proposées plus bas pour faire participer et interagir les parents :

<https://www.youtube.com/watch?v=uTxRd8UfKao>

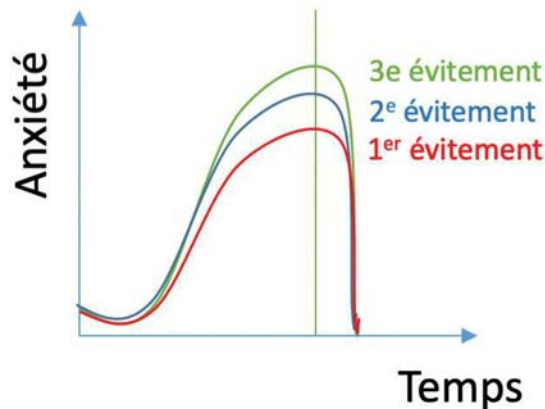
1. Vous les invitez à se rendre au premier atelier dans leur *Guide pratique*.
2. À l'aide du schéma qui s'y trouve, vous présentez la notion de zone de confort.

La zone de confort est là où, dans sa vie, la personne se sent bien ou en terrain connu. Ce sont les relations, les événements, les milieux où elle sait comment réagir, où elle connaît la musique, où elle ne se pose pas trop de questions. En bref, la personne est confortable, du moins, elle le croit (inspiré de White, 2009).

L'anxiété peut arriver lorsqu'une personne sort de sa zone de confort, ou même lorsqu'elle pense à des situations qui la font sortir de sa zone de confort. Elle doit alors passer à travers la zone de peur. La personne ne sait pas comment réagir, elle a peur de l'inconnu, elle ne se sent pas bien. Alors, la personne a le goût d'éviter ces situations et de retourner bien au



chaud dans sa zone de confort. C'est ce qu'on appelle l'évitement. À court terme, l'évitement fait du bien, car l'anxiété redescend instantanément.

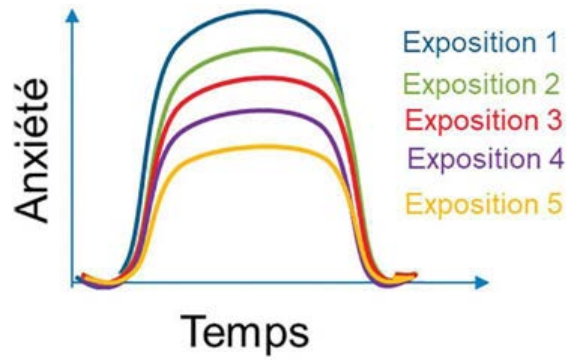


Le problème avec l'évitement, c'est que plus la personne évite une situation, plus cette situation devient effrayante. Sa zone de confort rétrécit, et elle se retrouve coincée à l'intérieur ou de plus en plus mal à l'aise lorsqu'elle en sort. Il faut alors qu'elle affronte ses peurs en sachant qu'en leur faisant face, 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 le niveau d'anxiété augmente pendant que la personne affronte la situation. Il faut lui rappeler que l'anxiété n'est pas dangereuse, qu'elle est passagère et qu'elle finit toujours par redescendre. Plus la personne s'exposera à une situation, plus l'anxiété liée à cette situation diminuera.

3. Vous faites le lien entre la notion de zone de confort et la situation de leur enfant.

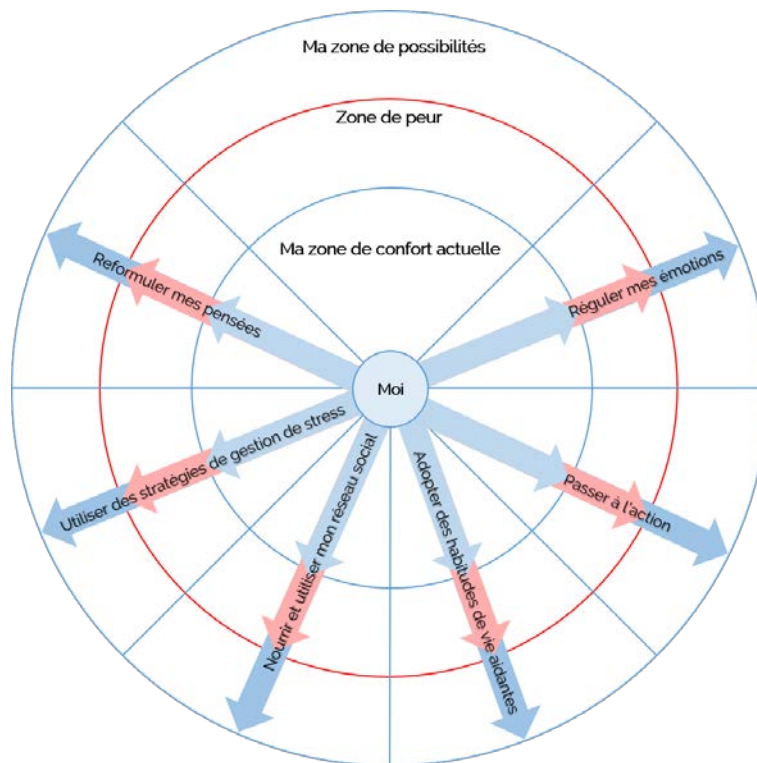
Pourtant, votre enfant n'est pas toujours capable de reconnaître que ce n'est pas dangereux, puisque c'est le contraire de ce qu'il ressent : « c'est dangereux! ». Il est donc important de l'écouter, de comprendre ce qu'il vit puis de l'encourager, voir l'accompagner à sortir de sa zone de confort, un petit pas à la fois. Banaliser ou minimiser ce qu'il ressent ne l'aidera pas. En sortant de sa zone de confort, votre enfant deviendra alors plus à l'aise, plus confiant et plus libre. Le fait de sortir de sa zone de confort est aussi une grande occasion d'apprentissages (Forsyth et Eifert, 2007; Gosselin et al., 2019; Harvey et Ilic, 2014).

L'objectif du programme sera notamment d'accompagner votre enfant à élargir sa zone de confort pour qu'il soit plus à l'aise et donc moins anxieux dans des situations qu'il a identifiées comme anxiogènes.



4. À l'aide du schéma, vous expliquez aux parents que pour élargir sa zone de confort, leur enfant va apprendre à :

- Reformuler ses pensées pour qu'elles soient aidantes;
- Réguler ses émotions pour mieux vivre avec;
- Adopter de nouveaux comportements : passer à l'action!
- Adopter des habitudes de vie aidantes;
- Utiliser des stratégies des gestion de stress;
- Nourrir et bien utiliser son réseau social.



5. Vous rappelez finalement aux parents que leur enfant s'est fixé un objectif lors de la rencontre préparatoire. Cet objectif répond à la question : « Qu'est-ce que j'aimerais être capable de faire à la fin de ce programme, que je n'arrive pas à faire actuellement dû à mon anxiété ? ». Cela deviendra sa nouvelle zone de confort à atteindre. Il a aussi été invité à cibler sept petites étapes pour s'approcher de son objectif. Ces étapes représentent les petits pas à accomplir : quand la situation numéro un deviendra facile, il sera temps de passer à la situation numéro deux.



6. Vous leur rappelez qu'il est important d'encourager tous les petits pas réalisés par leur enfant, ne serait-ce que dans sa manière de voir les choses, afin de lui faire vivre des succès. C'est de cette façon qu'il prendra confiance et pourra poursuivre le chemin vers l'atteinte de son objectif. Vous donnez un exemple.

7. Par exemple, si l'objectif de l'enfant est : « Je veux être capable de m'affirmer en groupe », les 7 petites étapes pour y arriver pourraient être :

1. Saluer une ou un collègue lorsque j'arrive dans la classe
2. Poser une question à une ou un collègue de classe lors d'un travail d'équipe
3. Poser une question à l'enseignante ou l'enseignant à la fin du cours
4. Commencer une conversation avec une amie ou un ami
5. Partager mon opinion lors d'une discussion familiale
6. Partager mon opinion lors d'un travail d'équipe en classe
7. Lever ma main en classe afin de donner mon opinion sur un sujet

D. Échange sur votre vécu (20 min)

1. Vous invitez maintenant les parents à présenter leur enfant en parlant d'une de ses forces et en décrivant comment se manifeste l'anxiété chez celui-ci et ce qu'ils vivent comme parent par rapport à cette anxiété. Vous animez un échange sur le sujet en posant quelques questions :

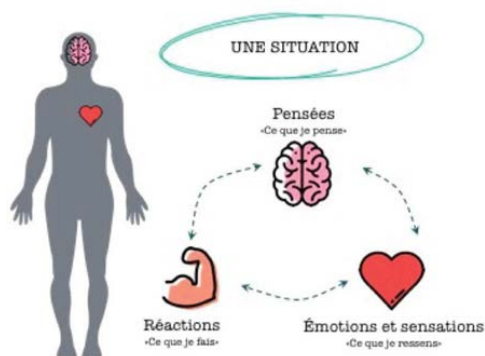
- Connaissent-ils l'objectif que s'est fixé leur enfant lors de la rencontre préparatoire?
- Perçoivent-ils des comportements d'évitement chez leur enfant?
- Qu'est-ce qui est le plus difficile pour leur enfant? Et pour eux?

2. Pour conclure, vous leur demandez leurs attentes vis-à-vis du programme et de vous-même en tant que personne animatrice.

E. Qu'est-ce qui se passe à l'intérieur? (20 min)

Si vous le souhaitez, vous pouvez utiliser la capsule vidéo suivante (4 :35 min) pour vous préparer ou pour expliquer la notion de perceptions tout en gardant les questions proposées plus bas pour faire participer et interagir les parents.
<https://www.youtube.com/watch?v=YMKGjN67HzU>

1. Vous invitez les parents à regarder le schéma de l'approche cognitivo-comportementale qui se trouve dans leur *Guide pratique* et introduisez ce schéma. Ce schéma permet de constater que les pensées, les émotions et sensations, ainsi que les réactions ou les comportements sont intimement liés. La façon dont une situation est interprétée par une personne influencera les émotions et sensations ressenties, ainsi que les réactions qui seront adoptées vis-à-vis de cette situation (Beck, 2011).



2. Vous donnez l'exemple suivant : vous êtes seul à la maison la nuit. Vous entendez un bruit. Si votre interprétation du bruit est que quelqu'un tente d'entrer dans la maison par infraction, quelles sensations, quelles émotions vivez-vous? Que faites-vous? Vous reprenez la même situation en changeant l'interprétation du bruit : le chat a probablement fait tomber quelque chose. Quelles sensations, quelles émotions vivez-vous? Que faites-vous?
3. Vous expliquez que, dépendamment de notre manière d'interpréter un fait (nos pensées), des émotions et des comportements différents sont produits. Vous expliquez que ce mécanisme est constamment en action et que pour contrôler le stress ou l'anxiété, il faut parfois apprendre à voir les choses autrement.
4. Vous expliquez aux parents qu'il est important de rester empathique, à l'écoute de leur enfant et de ne pas le dénigrer vis-à-vis les pensées qu'il entretient, les émotions qu'il ressent ou les comportements qu'il adopte. La détresse de l'enfant est réelle. Il est pris dans sa vision des choses et ses émotions et sensations le confortent dans cette interprétation. Souvent, ses idées ne sont pas tout à fait fausses, mais elles sont exagérées et surtout pas très aidantes.

5. Vous présentez aux parents une liste de questions qui peuvent aider leur enfant à reformuler ses pensées afin qu'elles soient plus aidantes, utiles et réalistes. Ces questions se retrouvent dans leur *Guide pratique*. Ils peuvent aussi utiliser leurs propres questions.
6. Vous les informez que leur enfant a ciblé trois questions qui peuvent l'aider à remettre en question ses pensées. Vous invitez les parents à accompagner leur enfant dans l'utilisation de ces questions lorsqu'ils ont l'impression que celui-ci adopte des pensées non aidantes.
 - Est-ce que je suis certaine ou certain de ce que je pense?
 - Est-ce vraiment important ce que les autres vont penser?
 - Est-ce que je conclus trop rapidement à la catastrophe?
 - Est-ce que j'ai tendance à exagérer?
 - Est-ce réaliste de m'attendre à la perfection dans tout ce que j'entreprends?
 - Quelle est la pire chose qui puisse arriver? Que pourrais-je faire pour m'y préparer? Et si le pire arrivait, est-ce que ça serait si terrible?
 - À quel point cette situation affectera-t-elle ma vie ?
 - Et dans un an, est-ce que je m'en souviendrai?
 - Y aurait-il une autre façon de voir la situation? Y a-t-il quelque chose de positif? Que puis-je apprendre de cette situation?
 - Sur quoi ai-je du pouvoir dans cette situation? Comment faire pour en avoir?
 - Quelle situation semblable ai-je vécue dans le passé qui s'est bien terminée? Quelles sont les stratégies que j'ai utilisées?
 - Ai-je tendance à utiliser des mots extrêmes comme toujours, impossible, jamais, pour de bon?

F. Conclusion et invitation (5 min)

1. Vous concluez cet atelier en demandant aux parents ce qu'ils retiennent de l'atelier. Vous les encouragez à commencer à discuter avec leur enfant de leur zone de confort et de leurs pensées afin d'apprendre à mieux les comprendre. Pour l'instant, il est important d'écouter et d'observer. Vous terminez en leur rappelant l'importance des petits pas.





HORS

PISTE

Volet parents
ATELIER 2

L'ANXIÉTÉ DE MON
ENFANT: COMMENT
L'AIDER À SORTIR DE
SA ZONE DE
CONFORT?

**LE PIÈGE DE
L'ACCOMMODATION**

PRÉVENIR L'ANXIÉTÉ
AU QUOTIDIEN



2. LE PIÈGE DE L'ACCOMMODATION

Préambule

Cet atelier devrait idéalement se tenir entre l'animation des ateliers 3 et 5 du volet *élèves*.

Objectifs spécifiques de l'atelier

À la fin de l'atelier, le parent sera en mesure :

- De connaître la pleine conscience et ses bienfaits;
- De cerner le type d'intolérance de son enfant.
- De comprendre le concept de l'accommodation;
- De cibler des comportements d'accommodation qu'il utilise;
- De remplacer ses comportements d'accommodation par de nouvelles solutions;
- De discuter avec son enfant des changements nécessaires.

Déroulement de l'atelier

Vous souhaitez la bienvenue aux parents et présentez les objectifs ainsi que le déroulement de l'atelier.

A. Introduction à la pleine conscience (15 min)

1. En préparation à l'animation de cet atelier, vous devez d'abord lire la fiche complémentaire sur la pleine conscience qui se trouve à la fin de cet atelier.
2. À l'aide du lien ci-dessous, vous faites écouter cette vidéo aux parents pour leur permettre de mieux comprendre la pleine conscience (André, 2018) : https://www.youtube.com/watch?v=_NC86pJWA7k (durée : 2 min 26 sec). Vous demandez aux parents ce qu'ils retiennent de la vidéo. Vous pouvez également leur demander s'ils ont des questions par rapport à la pleine conscience, s'ils en ont déjà entendu parler, s'ils ont des appréhensions. Vous complétez les explications sur la pleine conscience à l'aide de la fiche complémentaire.

3. Vous proposez ensuite aux parents d'expérimenter un exercice de pleine conscience basé sur la respiration. Vous leur demandez de s'installer confortablement et de fermer les yeux s'ils le souhaitent. Vous leur rappelez que s'ils ressentent un malaise durant l'exercice de respiration, ils peuvent toujours ouvrir leurs yeux et porter leur attention sur une autre partie de leur corps.
4. Vous faites jouer cet enregistrement : https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2018/11/Respiration-tu_final.wav (durée : 5 min 07 sec). (Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale, s.d.).
5. À la fin de l'exercice, vous demandez aux parents comment ils se sont sentis durant l'exercice et comment ils se sentent actuellement. Vous les informez qu'ils peuvent trouver l'enregistrement à l'adresse qui se trouve dans leur *Guide pratique*.
6. Vous leur rappelez que leur enfant fait aussi des exercices de pleine conscience durant les ateliers. Afin d'augmenter les bienfaits de la pleine conscience, leur enfant est invité à pratiquer les exercices à la maison. Comme parents, ils peuvent l'encourager à se pratiquer et même faire certains exercices avec lui s'ils le souhaitent. C'est avec du temps et de la pratique que les résultats sont maximisés.
7. Vous leur parlez des applications qui proposent certains exercices de pleine conscience : *Headspace* ou *Petit Bambou*. Vous pouvez prendre un temps pour les tester avec eux et les installer sur leur téléphone. Vous les informez qu'il existe plusieurs enregistrements audios de méditation sur YouTube et qu'ils peuvent choisir avec leur enfant ceux qui leur plaisent. Vous leur donnez également ce lien où ils pourront trouver quatre enregistrements audio ainsi qu'un guide complet d'exercices de pleine conscience nommé le *Guide de présence à soi* (Morin, Berrigan et Bélisle, 2018) : <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/je-suis-un-parent/pleine-conscience/>

B. Les intolérances (10 min)

1. Vous poursuivez sur le thème des intolérances. Vous leur partagez la capsule vidéo intitulée *Les intolérances... des lunettes qui déforment la réalité!* <https://www.youtube.com/watch?v=a8gXHTXwu70>
2. Vous animez ensuite une discussion autour de cette capsule vidéo. Vous pouvez vous inspirer des questions suivantes :
 - Que retenez-vous de cette capsule vidéo?
 - Reconnaissez-vous votre enfant dans l'une ou l'autre des intolérances présentées?

C. Le piège de l'accommodation (30 min)

Si vous le souhaitez, vous pouvez utiliser la capsule vidéo suivante pour vous préparer ou pour expliquer le concept d'accommodation tout en gardant les questions proposées plus bas pour faire interagir les parents : https://www.youtube.com/watch?v=4KBGjPVQj_o.



1. Vous introduisez maintenant la notion d'accommodation. Tout au long des explications qui suivront, vous êtes invité à faire des pauses pour laisser réagir les parents. Vous pouvez leur permettre d'exprimer ce qu'ils pensent ou ressentent vis-à-vis de ce contenu, et donner des exemples.
2. Vous présentez aux parents la définition de l'accommodation : l'accommodation consiste à modifier son comportement parental dans le but de prévenir ou de réduire la détresse de l'enfant associée à l'anxiété (Thompson-Hollands et al., 2014).

Note d'animation

Certains parents utilisent beaucoup l'accommodation, et ce, depuis le plus jeune âge de leur enfant, souvent sans en être conscients. D'autres sont eux-mêmes anxieux et se projettent beaucoup dans leur enfant. Peu importe, il est important qu'ils ne se blâment pas trop, ou qu'ils ne jugent pas les autres parents. Plusieurs vivent beaucoup de culpabilité lorsqu'ils prennent conscience que leurs comportements d'accommodation ont pu nuire ou maintenir l'anxiété de leur enfant. Vous êtes donc encouragés à normaliser ce phénomène.

3. Vous soulignez que le fait de recourir à l'accommodation est normal, puisqu'un des rôles du parent est de protéger son enfant du danger, d'en prendre soin et de répondre à ses besoins. Ainsi, la majorité des parents adapte certaines situations dans le but d'aider son enfant à mieux vivre celles-ci. Il est même difficile de ne pas le faire du tout : lorsque le comptoir est trop haut, on trouve un petit tabouret pour notre enfant, afin qu'il puisse cuisiner avec nous.
4. Vous nommez qu'en revanche, trop d'accommodation peut augmenter l'anxiété, car elle consiste en une forme d'évitement. Vous rappelez l'impact des comportements d'évitement et l'importance d'accompagner plutôt l'enfant à sortir de sa zone de confort. De nombreuses recherches auprès de jeunes anxieux ont démontré qu'à court terme, ces comportements d'accommodation réduisent la détresse de l'enfant, mais qu'à long terme, ils la maintiennent et peuvent même l'aggraver (Ginsburg et al., 2004). L'accommodation peut aussi envoyer le message implicite à votre enfant qu'il n'est effectivement pas capable de faire seul ou qu'il a raison de s'inquiéter. Il faut donc prendre conscience des effets néfastes associés à une utilisation trop fréquente de l'accommodation.
5. Bien que les comportements d'accommodation maintiennent et exacerbent l'anxiété à long terme, vous expliquez aux parents que le fait de forcer l'enfant dans des situations de peur trop rapidement, sans accompagnement et sans respecter son rythme est tout aussi nuisible et peut exacerber son anxiété. Vous rappelez donc l'importance des petits pas.



6. Vous demandez aux parents de fournir des exemples de comportements d'accommodation, issus de leur propre vécu. Vous complétez avec les exemples suivants (inspirés de Benito et al., 2015; Lebowitz et al., 2012):
 - Modifier les habitudes familiales et faire des exceptions;
 - Offrir une sécurisation excessive : appels, présence, questions, etc.;
 - Faciliter l'évitement des situations anxiogènes (scolaire, sociale);
 - Parler ou faire à la place de l'enfant;
 - Adhérer à ses rituels, à ses règles rigides;
 - Diminuer ses responsabilités, son autonomie.
7. Vous leur expliquez que le fait de diminuer leurs comportements d'accommodation risque de les sortir eux-mêmes de leur propre zone de confort. Ces changements peuvent même paraître contre-intuitifs puisqu'à court terme, ils amènent l'enfant à vivre un sentiment d'inconfort. Vous leur rappelez qu'ils ont en effet un rôle de protection, mais également un rôle dans le développement de l'autonomie de l'enfant et c'est pour jouer davantage ce rôle qu'ils devront travailler sur l'accommodation.
8. Vous les sensibilisez au fait que ces comportements d'accommodation existent souvent depuis longtemps dans la dynamique familiale. Leur enfant risque de réagir à ce changement et pourrait momentanément devenir plus anxieux, fâché ou triste. Il sera donc important pour eux de se rappeler qu'ils agissent ainsi dans son intérêt, et de partager à leur enfant qu'ils veulent lui envoyer le message qu'ils lui font confiance, qu'ils croient en lui et en ses capacités. Il est possible que ce soit plus difficile certains jours, mais il faut essayer de garder le cap (inspiré de Lebowitz et al., 2011a; Lebowitz et al., 2011b).
9. Vous leur dites que la première étape consistera à avoir une conversation avec leur enfant à ce sujet. Vous informez les parents que leur enfant aura déjà entendu parler de l'accommodation dans son atelier et des changements qui peuvent survenir dans votre gestion de ses comportements. Il est important que cette conversation ait lieu à un moment où chacun est calme et disponible. Il est préférable de ne pas avoir cette conversation à un moment où le jeune est anxieux ou à un moment où vous êtes envahi par une émotion. Si c'est possible, il serait judicieux que les 2 parents abordent entre eux le sujet au préalable, afin d'amorcer la réflexion sur les changements à apporter et pour en discuter ensemble avec le jeune par la suite.
10. Vous présentez aux parents certaines stratégies qui peuvent les aider à adopter des comportements plus aidants pour leur enfant (Masia et al., 1999). Ces stratégies se retrouvent également dans leur *Guide pratique* :
 - Rester à l'écoute et empathique;
 - Rappeler la confiance qu'ils ont en l'enfant;
 - Encourager l'autonomie et l'indépendance;
 - Modeler et encourager les comportements courageux;
 - Faire des exercices de respiration ou de visualisation avec l'enfant;



- Planifier les expositions (petits pas);
- Lui proposer des occasions d'exposition;
- Être positifs et soutenant : souligner tous les efforts;
- Lui rappeler les stratégies de gestion des émotions;
- L'aider à reformuler ses pensées à l'aide des questions ciblées;
- Rester conscients de vos propres émotions : celles-ci peuvent influencer vos comportements d'accommodation;
- Aller chercher du soutien.

D. L'accommodation dans votre maison (30 min)

1. Vous invitez maintenant les parents à prendre un moment personnel pour réfléchir à leurs comportements d'accommodation. Vous leur laissez une dizaine de minutes pour répondre aux questions suivantes, qui se trouvent dans leur *Guide pratique* :

- Est-ce que j'ai tendance à adopter des comportements d'accommodation? Si oui, dans quelles situations? Si non, est-ce que j'ai tendance à pousser mon enfant dans des situations de peur trop rapidement?
- Quelles nouvelles stratégies est-ce que je pourrais utiliser pour mieux soutenir mon enfant dans sa gestion de l'anxiété?

2. Une fois l'exercice terminé, vous revenez en grand groupe et échangez sur les réflexions des parents.

3. De retour en individuel, les parents écrivent maintenant quelques phrases de ce qu'ils souhaitent transmettre à leur enfant dans la conversation qu'ils auront prochainement. Ils peuvent utiliser ce modèle pour s'inspirer :

« Je sais à quel point il est difficile pour toi de faire [à compléter]. Je comprends que cela te rend vraiment anxieux ou effrayé. Je veux que tu saches que c'est parfaitement naturel et que tout le monde a peur de temps en temps. Mais je veux aussi que tu saches que c'est ma mission, en tant que parent, de t'aider à t'améliorer dans des domaines qui sont difficiles pour toi, et c'est exactement ce que j'ai décidé de faire. Nous allons travailler là-dessus ensemble pendant un certain temps et je sais que cela prendra probablement du temps, mais je t'aime trop pour ne pas t'aider quand tu as besoin d'aide. Bientôt, nous en reparlerons et nous aurons des idées de choses à faire qui te permettront de mieux gérer. Je suis vraiment très fier de toi! » (Lebowitz et al., 2014)

4. Vous invitez aussi les parents à choisir des stratégies qu'ils souhaitent utiliser dans des situations où leur enfant est anxieux et où ils ont tendance à l'accommoder. Vous les invitez à se faire un petit plan d'action personnel à propos des comportements qu'ils pourraient adopter pour aider leur enfant à atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. Vous leur rappelez l'importance des petits pas.

Par exemple, si leur enfant souhaite s'intégrer dans un groupe de pairs malgré sa timidité, mais qu'il a tendance à rester près de ses parents dans des événements sociaux, ils peuvent



planifier de s'absenter pour une certaine période, éviter de répondre aux questions des autres à sa place, le laisser répondre au téléphone, lui proposer une activité motivante où il peut inviter des camarades.

5. Lorsque les parents ont terminé, vous animez une discussion en groupe sur les plans d'action élaborés par les parents. Vous les invitez à décrire concrètement les actions qu'ils peuvent mettre en place. Vous favorisez l'échange entre les parents afin que ceux-ci bénéficient des idées des autres pour concrétiser leurs pistes d'action.

E. Conclusion et invitation (5 min)

1. Vous invitez les parents à mettre en place leur plan d'action, après avoir eu une conversation avec leur enfant. Vous les invitez à porter une attention aux changements observés et aux difficultés rencontrées, afin d'échanger à ce sujet au prochain atelier.



Fiche complémentaire

La pleine conscience, c'est quoi et ça donne quoi?

La pleine conscience, c'est d'accorder une attention particulière à ses sensations, à ses pensées ou à ses émotions, sans les qualifier de bonnes ou de mauvaises ou sans les classer selon qu'on les aime ou qu'on ne les aime pas. En d'autres mots, on ne les juge pas, on les observe. La pleine conscience permet de prendre contact avec ce qui se passe à l'intérieur de nous comme à l'extérieur et, avec le temps, permet de nous amener à diminuer nos critiques. De façon générale, on peut être régulièrement porté à critiquer et à juger autant son environnement, son entourage que soi-même (Baer, 2003; Broderick et Metz, 2011).

On peut pratiquer la pleine conscience de façon formelle, avec des méditations comme celle du balayage corporel ou de façon informelle avec des activités comme la marche en pleine conscience. Il existe différents types de méditation ou d'activités informelles qui permettent d'être attentif à plusieurs sphères de la pleine conscience (les sens, les émotions, les perceptions, la présence, etc.) (Kaiser Greenland, 2016).

La pleine conscience, qu'elle soit pratiquée de manière formelle ou informelle, permet de se retrouver dans le moment présent, de mieux comprendre ce qui se passe à l'intérieur et de s'ancrer à un point d'ancrage, souvent la respiration. Elle devient donc un outil intéressant de régulation du stress (Holzel *et al.*, 2011). L'important, dans la pratique de la pleine conscience, c'est de choisir des méthodes qui nous plaisent, avec lesquelles nous sommes à l'aise et qui nous font du bien.

Au cours des différentes rencontres du programme, les élèves auront l'occasion d'expérimenter les multiples formes de la pleine conscience et ensuite, de s'approprier celles qui leur conviennent le mieux dans leur parcours personnel.

La pleine conscience peut notamment amener les bienfaits suivants (Keng *et al.*, 2011) :

- Améliorer la communication;
- Développer et apprivoiser les sens;
- Gérer le stress et les émotions;
- Calmer l'esprit pour être mieux disposé à l'apprentissage;
- Entretenir des liens de qualité avec soi, avec autrui et avec l'environnement.

Existe-t-il certaines précautions à la pleine conscience?

Comme dans toute activité, certaines personnes peuvent adorer et d'autres détester. Certains élèves peuvent adopter la pratique très rapidement et d'autres beaucoup plus tard dans leur vie ou jamais. Pour la plupart des personnes, la recherche montre que la pratique de la pleine conscience peut avoir des effets bénéfiques (Felver *et al.*, 2016; Zenner *et al.*, 2014). Par contre, pour d'autres personnes, elle peut être désagréable, inconfortable, douloureuse, voire contre-indiquée (Dobkin *et al.*, 2012). Les risques peuvent découler de l'intensité de l'activité, de la



vulnérabilité de la personne ou de la façon dont l'information est véhiculée. Certains élèves avec qui vous allez interagir sont donc à risque de ressentir des effets négatifs. Malheureusement, la littérature ne permet pas d'identifier clairement qui sont les jeunes les plus à risque. Toutefois, il est possible de prendre quelques précautions. Dans la mesure du possible, renseignez-vous pour connaître les élèves les plus sensibles sur les plans affectif et cognitif. De plus, soyez attentif au langage non verbal des élèves lorsque vous animez l'activité :

- Informez les élèves que des inconforts sont possibles. Ils sont généralement temporaires et ne veulent surtout pas dire que la pratique de la pleine conscience ne leur convient pas;
- Prévoyez offrir (vous ou une autre personne intervenante) un support aux élèves qui manifesteraient un inconfort ou simplement le besoin de parler;
- Informez les élèves qu'il est possible de cesser l'activité lorsqu'un inconfort ou un malaise est ressenti ou pressenti. Vous pouvez suggérer à ce moment de déplacer l'attention vers autre chose, de griffonner ou même de lire;
- La pleine conscience est une façon de vivre qui n'oblige en aucun cas la participation de tous, à tout moment. L'activité doit être faite sur une base volontaire et non comme une obligation;
- Les activités impliquant de placer son attention sur la respiration peuvent engendrer des symptômes d'inconfort chez certains élèves anxieux ou dépressifs. Si les élèves souhaitent tout de même s'initier à la pleine conscience ou participer à l'activité, il est possible de déplacer l'attention sur les battements du cœur, les sons ou les objets dans la classe. Progressivement, ils seront peut-être en mesure de ramener l'attention vers le corps et la respiration;
- Informez les élèves que la pleine conscience amène à vivre des expériences plaisantes, déplaisantes ou neutres. Le calme, la relaxation, la joie et le bien-être peuvent être ressentis tout autant que l'inconfort physique, la tristesse, l'agitation et l'impression de s'endormir, et c'est tout à fait normal;
- Rappelez aux élèves qu'ils sont les mieux placés pour savoir ce qui est bon ou non pour eux. Ils sont responsables de leur bien-être dans le moment présent et à long terme.

En somme, votre rôle comme personne intervenante consiste, entre autres, à être à l'affût des réactions des élèves et à être au fait que celles-ci peuvent être autant positives, négatives que neutres selon les prédispositions, la tolérance et de la réceptivité des élèves. Ces réactions ont toutes leur place dans la pratique de la pleine conscience.





HORS

PISTE

Volet parents
ATELIER 3

L'ANXIÉTÉ DE MON
ENFANT: COMMENT
L'AIDER À SORTIR DE
SA ZONE DE
CONFORT?

LE PIÈGE DE
L'ACCOMMODATION

**PRÉVENIR L'ANXIÉTÉ
AU QUOTIDIEN**



3. PRÉVENIR L'ANXIÉTÉ AU QUOTIDIEN

Préambule

Cet atelier devrait idéalement se tenir entre l'animation des ateliers 5 et 8 du volet *élèves*.

Objectifs spécifiques de l'atelier

À la fin de l'atelier, le parent sera en mesure de :

- Cerner les habitudes de vie aidantes et nuisibles;
- Découvrir les stratégies de gestion du stress;
- Mettre en place des moyens pour accompagner son enfant dans l'utilisation de ses habitudes de vie et stratégies de gestion du stress;
- Faire le bilan de ses apprentissages et de ses acquis;
- Mettre en place des stratégies pour prévenir une rechute chez son enfant;

Déroulement de l'atelier

Vous souhaitez la bienvenue aux parents et présentez les objectifs ainsi que le déroulement de l'atelier.

A. Échange sur votre vécu (10 min)

1. Vous questionnez les parents sur le quotidien avec leur enfant : comment se sont passées les dernières semaines? Voient-ils des changements chez leur enfant ou chez eux-mêmes?
2. Vous revenez sur les notions vues lors du dernier atelier : ont-ils eu une conversation avec leur enfant à propos de l'accommodation? Ont-ils observé leurs propres comportements d'accommodation? Ont-ils tenté d'adopter de nouveaux comportements plus aidants pour leur enfant? Comment cela s'est-il passé? Ont-ils rencontré des difficultés, des obstacles? Ont-ils vécu des réussites?

B. Les habitudes de vie aidantes : comment rendre le terreau fertile? (30 min)

**Cette activité a aussi été faite par les élèves. Elle permettra aux parents de mieux cerner les habitudes de vie aidantes et nuisibles qui peuvent influencer leur enfant.*

1. Vous présentez la métaphore d'une plante et de son terreau pour parler des habitudes de vie aux parents. Vous expliquez que le terreau est le milieu de vie de la plante, ce qui lui permet de pousser. Pour que son terreau soit fertile, il doit y avoir des nutriments, de l'eau et du soleil. En revanche, si la plante a un terreau pauvre en nutriments, ou qu'elle manque constamment d'eau et de lumière (ce qui constitue des stress pour la plante), elle poussera plus difficilement et risque de flétrir. Vous les sensibilisez donc au fait que, un peu à l'image de la plante, le milieu de vie dans lequel évolue l'enfant (son terreau), ainsi que la façon dont ses besoins sont répondus (par lui-même et son environnement) influencent son état émotionnel et son anxiété.
2. Vous enchaînez en soulignant que, tout comme la plante, leur enfant à lui seul n'a pas nécessairement le contrôle sur toutes les conditions extérieures auxquelles il est exposé (p. ex. l'absence d'eau ou de soleil), mais qu'il a un certain pouvoir sur les habitudes de vie qu'il décide lui-même de mettre en place pour prendre soin de lui. Ainsi, le fait de prendre conscience de ce qui est bon et nuisible pour lui peut l'aider à changer des choses. Vous les sensibilisez au fait que, comme parents, ils peuvent eux aussi avoir un impact sur les habitudes de vie de leur enfant en leur offrant un milieu qui favorise les habitudes de vie aidantes.
3. Pour en découvrir davantage sur les habitudes de vie aidantes et nuisibles, vous leur demandez de lire à tour de rôle, les cartes sur les habitudes de vie dans leur *Guide pratique* (en annexe dans cet atelier). Suite à la lecture de chaque carte, vous demandez aux parents s'ils ont des questions ou réflexions face sur ce qui vient d'être lu.
4. Vous invitez ensuite les parents à prendre quelques minutes pour écrire leur réflexion vis-à-vis des habitudes de vie de leur enfant dans leur *Guide pratique*. Ont-ils identifié des éléments à améliorer? Comment peuvent-ils accompagner leur enfant dans l'amélioration de ses habitudes de vie? Quelle(s) habitude(s) de vie pourraient-ils eux-mêmes modifier afin d'être un modèle inspirant pour leur enfant?
5. Vous faites un retour en groupe sur les réflexions qu'ils ont réalisées.

C. Les stratégies de gestion de stress (15 min)

1. Vous expliquez aux parents que certaines habitudes aidantes nommées précédemment peuvent aussi être utilisées comme des stratégies concrètes pour mieux gérer le stress et l'anxiété. Ces stratégies sont des actions qu'ils peuvent encourager leur enfant à utiliser pour s'aider à mieux vivre une situation stressante ou anxiogène. Ces moyens concrets peuvent aider à se calmer et à mieux composer avec une situation plus difficile.



2. Vous regardez avec eux la liste des stratégies suivantes :
 - Demander de l'aide, en parler, avoir du soutien des pairs ou des parents;
 - Faire des exercices de relaxation, de respiration, de yoga, de pleine conscience;
 - Dormir, se dorloter, donner de l'affection, changer de rythme, déconnecter;
 - Tenter de voir les choses autrement;
 - Avoir de la gratitude;
 - Vivre le moment présent;
 - Reformuler les pensées négatives en pensées plus réalistes, aidantes;
 - Rire, avoir du plaisir, faire une fête, s'amuser;
 - Écrire ou dessiner ses émotions, ses pensées;
 - Être en contact avec un animal qui nous fait du bien;
 - Pratiquer des activités sportives, créatives et récréatives :
 - Faire une sortie culturelle;
 - Être en contact avec la nature : aller dans la forêt, jardiner.

3. Cette étape franchie, vous invitez les parents à identifier les trois stratégies qu'ils jugent les plus pertinentes à proposer à leur enfant lorsqu'il doit faire face à une situation anxiogène. Ils sont invités à écrire ces stratégies dans leur *Guide pratique*. Vous informez les parents que leur enfant a lui aussi identifié des stratégies qui sont susceptibles de l'aider à affronter des situations plus difficiles. Vous encouragez les parents à discuter avec leur enfant des stratégies qu'il a choisies et de celles qu'ils ont, de leur côté, jugées comme pertinentes pour l'aider.

Note d'animation

Il est possible que certains parents présentent les jeux vidéo comme étant des activités qui font du bien à leur enfant et qui l'aident à gérer son stress.

« Le danger du jeu vidéo, c'est que ça installe une réalité parallèle dans laquelle l'enfant peut aller se réfugier. Cette réalité-là, on peut s'y investir tellement qu'on y vit. Même une fois le jeu vidéo fermé, c'est que ça qui roule dans la tête de l'enfant. On entre un peu plus dans ce qui est de la dépendance aux jeux vidéo. L'enfant vit plus dans son monde parallèle que dans le vrai monde. Le vrai monde à ce moment-là, il doit l'affronter et il n'a pas les ressources pour le faire et il est beaucoup plus menaçant que son monde où il est un super héros avec des caractéristiques impressionnantes ». Extrait des propos du neuropsychologue, Benoît Hammarrenger dans Les Francs-Tireurs, Table ronde sur les jeunes et l'anxiété, 18 septembre 2019, à Télé-Québec.

L'idée est de sensibiliser les parents sur cette question. Évidemment, le jeu vidéo peut offrir détente et plaisir, mais il doit être utilisé avec précaution et des balises claires.



Note d'animation

Pour aller plus loin dans la compréhension des bienfaits de l'activité physique, vous pouvez résumer dans vos propres mots les notions suivantes.

« L'activité physique est le moyen naturel qui semble le plus faire consensus, tant dans la population générale que dans la communauté scientifique pour son impact sur le bien-être et la santé mentale (Biddle, 2006; INSER, 2008; Mammen et Faulkner, 2013). Deux grands courants de recherche sur les bienfaits psychologiques de l'activité physique peuvent être distingués dans la littérature :

1) Les recherches portant sur les effets immédiats ou temporaires d'une seule séance d'activité physique indépendamment de la condition physique; 2) les recherches portant sur les effets de la pratique régulière de l'activité physique associés à l'amélioration de la condition physique.

Une activité d'une intensité modérée (entre 50 % et 70 % de la capacité maximale de la personne) pendant un minimum de 20 minutes, soit l'équivalent d'une marche rapide et d'un léger essoufflement produit un effet psychologique positif qui peut durer entre deux et sept heures.

Les bienfaits psychologiques de la pratique régulière de l'activité physique ont aussi été démontrés (INSERM, 2008). Par exemple, Folkins et Sime (1981) ont recensé 65 études dont 47 montraient les effets sur diverses dimensions de la santé mentale et de la performance cognitive. On peut constater que le sentiment de compétence et l'estime de soi s'améliorent (6 études sur 8), ainsi que les affects comme l'humeur, le bien-être, l'anxiété et la dépression (13 études sur 14) et les performances cognitives comme la mémoire, le temps de réaction, la résolution de problème et la concentration (9 études sur 13). Les personnes régulièrement actives physiquement tolèrent mieux le stress quotidien que les personnes moins actives. Elles sont plus optimistes et positives par rapport aux expériences de la vie et ont moins tendance à être anxieuses ».

Extraits tirés de Poirel (2017)

D. Bilan des rencontres (20 min)

1. Vous animez maintenant une discussion de groupe à partir des questions suivantes.

- Qu'avez-vous appris sur vous-mêmes et sur votre rôle de parent?
- Quels outil ou apprentissage vous sont les plus utiles?
- Quels sont les moyens que vous mettez désormais en pratique dans votre quotidien?
- Quels changements avez-vous observés dans la façon dont votre enfant fait face aux situations anxiogènes?
- Nommez une force ou un bon coup d'un autre membre du groupe.

- Nommez deux activités du programme que vous avez aimées et deux que vous avez moins aimées.
- Qu'est-ce qui a changé dans votre relation avec votre enfant?
- Avez-vous des suggestions ou commentaires pour améliorer le programme?
- Comment voyez-vous l'après-programme?

E. Et après...? (15 min)

1. En référence à la dernière question du précédent bilan concernant l'après-programme, vous expliquez qu'il est important de se préparer pour les périodes plus difficiles qui pourraient survenir. Vous demandez aux parents de répondre aux questions suivantes qui se trouvent dans leur *Guide pratique* :
 - Quels sont les signes qui vous feraient dire que votre enfant va moins bien?
 - Quels sont les outils que vous voulez vous rappeler quand ça va moins bien?
 - Exercice de pleine conscience;
 - Stratégies pour remplacer l'accommodation;
 - Questions qui aident à reformuler les pensées;
 - Habitudes de vie aidantes et stratégies de gestion de stress;
 - Etc.
2. Vous revenez ensuite en grand groupe pour échanger sur les réponses de chacun des parents.
3. Vous faites enfin un tour d'horizon des ressources disponibles dans leur région :
 - CLSC;
 - Organismes communautaires;
 - École;
 - Ligne d'écoute parent : <https://www.ligneparents.com/LigneParents>.

F. Mot de la fin

1. Vous prenez quelques minutes pour féliciter chaque parent et pour souligner à l'ensemble du groupe votre appréciation envers l'expérience que vous avez vécue ensemble.
2. Vous permettez à chacun de partager quelque chose au reste du groupe s'ils le souhaitent.



RELATIONS SAINES

Entretenir des relations saines avec les autres et avoir un réseau accueillant et soutenant contribuent au développement d'une bonne santé mentale!

Les relations saines avec tes proches permettent de mieux te connaître et de te définir comme personne puisque tu peux partager avec eux tes idées, tes émotions, etc.

Est-ce que ton réseau amical te satisfait? Pourquoi?

(Claes, 2003)

DORMIR

Pour être capable de faire les activités que tu aimes et pour te sentir en forme, tu dois bien dormir!

Bien dormir peut t'aider à avoir une meilleure forme physique, à mieux gérer tes émotions et à avoir une meilleure qualité de vie.

Généralement, est-ce que tu arrives à bien dormir? Combien d'heures par nuit dors-tu?

(Agence de la santé publique du Canada, 2018, Tel-Jeunes, 2019)

ALIMENTATION SAIN

Avoir une saine alimentation, c'est essentiel pour être en santé!

Manger équilibré te permettra de te développer et d'avoir l'énergie nécessaire pour faire ta journée. Ça te permettra aussi d'avoir de meilleurs résultats dans les sports ou à l'école.

Est-ce que tu considères que tu manges de façon équilibrée? Est-ce que c'est important pour toi?

(Gouvernement du Canada, 2019; Tel-Jeunes, 2019)

BOUGER

Faire de l'exercice peut être un très bon moyen de prendre soin de toi au quotidien!

Par exemple, le sport peut te donner une occasion de te faire de nouveaux amis, d'améliorer ton estime de soi, de réduire ton stress et d'améliorer ta concentration.

Combien de fois par semaine fais-tu du sport?

(Agence de la santé publique du Canada, 2019, Simon et al., 2005; Tel-Jeunes, 2019)

PLAISIR

Prendre soin de toi au quotidien, ça signifie aussi de prendre du temps pour avoir du plaisir, pour faire ce que tu aimes, seul ou avec tes proches!

Tu peux, par exemple, pratiquer un loisir que tu aimes ou te détendre. Avoir du plaisir avec tes proches, c'est aussi important que de prendre du temps pour toi.

Qu'est-ce qui te fait le plus plaisir? Pourquoi?

(Gouvernement du Québec, 2018)

ÉQUILIBRE

Avoir un bon équilibre entre les différentes sphères de ta vie (famille, amis, sport, école) permet d'améliorer le bien-être!

En fait, avoir un équilibre te permet de donner de l'attention à chaque sphère de ta vie qui est importante pour toi et te permet d'être à l'écoute de tes besoins.

Penses-tu que tu as un bon équilibre de vie? Pourquoi?

(Tel-Jeunes, 2019; Université de Montréal, 2015)

BIENVEILLANCE

Pour être plus à l'aise avec les autres et pour vivre dans un climat plus positif, il faut faire preuve de bienveillance envers les autres et envers toi-même!

Par exemple, tu peux éviter les préjugés et les suppositions sur les autres. Tu peux aussi faire des bonnes actions, être vraiment à l'écoute de l'autre, ou être simplement aimable avec quelqu'un.

De quelle façon fais-tu preuve de bienveillance envers les autres?

(Lyubomirsky et Layous, 2013; Neff, 2003)

PLEINE CONSCIENCE

Pratiquer la pleine conscience peut t'aider à gérer ton stress!

La pleine conscience vise à t'aider à réguler tes émotions, à résoudre des problèmes parce que tu apprends à être plus attentif aux signaux que t'envoie ton corps. Cette technique t'aide à faire des liens entre tes sensations, tes pensées, tes émotions, etc.

À quel moment pratiques-tu la pleine conscience? Pourquoi?

(Gosselin et Turgeon, 2015)

ESTIME DE SOI

Cultiver ton estime de soi contribue à augmenter ton bien-être et à te donner une image plus positive de toi-même!

Pour cultiver ton estime de soi, tu peux identifier une force que tu as et l'utiliser au quotidien.

Ton estime de soi se développe quand tu fais une évaluation positive de toi-même.

Comment cultives-tu ton estime de soi au quotidien?

(Neff et Vonk, 2009; Neff, 2011; Seligman et al., 2005)

VIE SPIRITUELLE

Avoir une vie spirituelle est une façon de prendre soin de sa santé mentale!

La vie spirituelle peut t'aider à avoir une attitude positive vis-à-vis des événements qui t'arrivent et à gérer ton stress.

La spiritualité, ce n'est pas une religion! C'est une façon de te connecter à toi-même, d'écouter tes besoins, d'écouter tes croyances, etc.

As-tu une vie spirituelle?

Pourquoi?

(Simard, 2006)

SÉDENTARITÉ

Être sédentaire et ne pas faire suffisamment d'activités physiques a un impact sur ta santé mentale et physique!

L'activité physique est une bonne façon de gérer ton stress au quotidien puisqu'elle te permet, entre autres, de te défouler. Aussi, elle a un impact sur l'image que tu as de toi-même, sur ta santé et sur ton bien-être.

Est-ce que tu constates les bienfaits de l'activité physique quand tu en fais? Lesquels?

(Simon et al., 2005; Tel-Jeunes, 2019)

CYBERDÉPENDANCE

Passer trop de temps sur Internet peut devenir un problème et te faire perdre le contrôle!

Si tu constates que tu utilises Internet et les réseaux sociaux pour oublier tes problèmes, si tu ne dors plus la nuit pour pouvoir être sur Internet ou si tu t'isoles, ose parler de la situation avec quelqu'un de confiance.

Est-ce que tu ressens le besoin de te connecter sur les réseaux sociaux ou sur Internet pour être heureux?

(Tel-Jeunes, 2019)

RELATIONS CONFLICTUELLES

Ne pas résoudre tes conflits avec tes proches peut être nuisible pour ton bien-être !

Devant un conflit, tu peux décider de réagir ou de répondre. Tu peux utiliser les stratégies de résolution de problèmes pour t'en sortir : évalue le conflit, recherche des solutions avant d'en choisir une, puis passe à l'action.

Comment as-tu l'habitude de gérer tes conflits?

(Kabat-Zinn, 1990; Rubenstein et al., 2019)

MANQUE DE SOMMEIL

Le manque de sommeil fréquent peut avoir un impact sur ton bien-être et ta gestion du stress!

Si tu ne dors pas assez longtemps ou si tu ne dors pas bien, tu n'auras pas l'énergie nécessaire pour faire toutes tes activités. Lorsque tu manques de sommeil, il est aussi plus difficile de gérer tes émotions.

Est-ce qu'il t'arrive de mal dormir? Pour quelle raison?

(Agence de la santé publique du Canada, 2018, Tel-Jeunes, 2019)

CONSOMMATION

La consommation fréquente ou excessive de drogue ou d'alcool a un impact significatif sur ton bien-être et sur ta santé mentale!

La consommation modifie ta perception de la réalité, ce qui peut contribuer à augmenter ton stress. La drogue et l'alcool ont un impact sur ton comportement et ton sommeil, en plus de te mettre à risque de développer une dépendance.

Est-ce qu'il t'arrive de consommer? Pourquoi?

(Tel-Jeunes, 2019)

ISOLEMENT

Souffrir d'isolement et ne pas pouvoir compter sur le soutien de tes ami(e)s et de ta famille font augmenter ton stress et diminuer ton sentiment de bien-être!

Par exemple, pour te sortir de cette situation, tu peux en parler avec quelqu'un de confiance ou décider de changer de cercle amical.

Est-ce qu'il t'arrive de vivre de la solitude? Quel impact la solitude a sur toi?

(Claes, 2003; Tel-Jeunes, 2019)

SURCHARGE

La surcharge peut contribuer à augmenter ton stress et à diminuer ton sentiment de bien-être!

Pour se sentir bien, il faut éviter de se retrouver dans les extrêmes et plutôt chercher à trouver l'équilibre. Si tu mets toute ton énergie à la même place, c'est malsain. Il faut diversifier tes activités pour éviter de t'épuiser.

As-tu déjà souffert d'une surcharge? À quelle occasion?

(Tel-Jeunes, 2019; Université de Montréal, 2015)

CIGARETTE

La cigarette peut avoir des impacts importants sur ta santé et sur ton stress!

Il se peut que tu fumes pour te permettre de gérer ton stress, mais la cigarette a seulement un effet à court terme et elle intensifie le stress à long terme.

Au début, tu peux avoir l'impression d'avoir le contrôle, mais une dépendance se crée rapidement et il est très difficile de s'en défaire.

Est-ce que tu as déjà eu envie de fumer? Pourquoi?

(Conseil québécois sur le tabac et la santé, s.d.; Tel-Jeunes, 2019)



RENCONTRE PRÉPARATOIRE PARENT-ENFANT

Objectifs spécifiques de la rencontre

À la fin de cette rencontre, la dyade parent-enfant sera en mesure de :

- Connaître les personnes intervenantes qui animeront le programme;
- Connaître les modalités et les objectifs du programme;
- Communiquer les difficultés vécues relatives à l'anxiété;
- Fixer un objectif personnel.

Matériel et préparation

Vous trouverez tous les documents nécessaires pour l'implantation du programme HORS-PISTE – Expédition à l'adresse suivante : <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/hors-piste/programme-secondaire/> (section Volet expédition – Outils d'implantation - Document d'implantation).

- Inclure les bonnes informations dans la fiche *Programme HORS-PISTE – Expédition* et l'imprimer (1 par famille)
- Imprimer la fiche *Le visage du stress et de l'anxiété*
- Imprimer les *Formulaires de consentement clinique et d'échange d'information*

Si votre établissement participe au volet recherche, vous trouverez toutes les informations nécessaires dans le *Pas-à-pas* se trouvant à l'adresse suivante : <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/hors-piste/programme-secondaire/> (section Volet expédition – Participation à la recherche).

Déroulement de la rencontre

A. Accueil, présentation des objectifs de la rencontre (5 min)

1. Vous remettez la fiche *Programme HORS-PISTE – Expédition* et vous présentez les objectifs de la rencontre.

B. Présentation du programme d'intervention précoce (10 min)

1. Vous présentez la pertinence du programme. Ce programme vise, d'une part, à aider les élèves à développer les compétences nécessaires pour faire face aux situations anxiogènes auxquelles ils sont confrontés et, d'autre part, à outiller leurs parents dans la mise en place de moyens pour favoriser le développement de ces nouvelles compétences. La recherche a effectivement démontré l'impact significatif de la participation des parents dans le programme afin de permettre un ajustement cohérent du contexte familial et une plus grande généralisation des acquis des jeunes (Barrett et al., 1996).
2. Vous présentez les objectifs du programme

Objectifs pour les élèves :

En participant au programme HORS-PISTE – Expédition, l'élève découvrira comment élargir sa zone de confort en apprenant à :

- Reformuler ses pensées pour qu'elles soient aidantes;
- Réguler ses émotions pour mieux vivre avec;
- Adapter de nouveaux comportements pour passer à l'action;
- Adopter des habitudes de vie aidantes;
- Utiliser des stratégies de gestion de stress;
- Nourrir et bien utiliser son réseau social;
- Utiliser ses forces pour contribuer au cheminement des autres membres du groupe.

Objectifs pour les parents :

En participant au programme HORS-PISTE – Expédition, le parent aura l'occasion :

- De comprendre l'anxiété et de reconnaître son impact sur son enfant;



- De développer des outils pour accompagner son enfant à élargir sa zone de confort;
- D'adopter de nouveaux comportements pour diminuer l'accommodation;
- D'échanger sur son vécu et d'utiliser ses forces pour contribuer au cheminement des autres membres du groupe.

C. Présentation des modalités du programme (10 min)

1. Vous présentez les modalités du programme :
 - 8 rencontres hebdomadaires de groupe de 60 minutes pour les élèves;
 - 3 rencontres de groupe de 90 minutes pour les parents;
 - Une rencontre bilan parent-enfant
 - Dates de début et de fin des rencontres de groupe;
 - Lieu et horaire des rencontres pour les élèves et pour les parents;
 - Noms et coordonnées des personnes intervenantes de chaque groupe;
 - Conditions gagnantes :
 - Présence;
 - Ponctualité;
 - Implication personnelle;
 - Implication dans le groupe, partage de ce que l'on vit;
 - Communication avec l'équipe : besoins, malaises, absences, etc.

D. Discussion sur les difficultés vécues et les attentes de chacun (20 min)

1. Vous demandez maintenant à l'élève de vous parler des difficultés vécues par rapport à l'anxiété (les situations anxiogènes les plus récurrentes et les impacts sur lui).
2. Vous demandez ensuite aux parents de vous parler de leur vécu vis-à-vis de l'anxiété de leur enfant.
3. Vous pouvez établir des liens avec les résultats du questionnaire prétest le cas échéant.
4. Vous demandez à l'élève quelles sont ses attentes par rapport à ses parents, par rapport à vous en tant que personne intervenante et par rapport au programme. Vous demandez ensuite aux parents de décrire leurs attentes par rapport à leur enfant, à vous et au programme.



E. Fixer un objectif (5 min)

1. Vous demandez finalement à l'élève et à ses parents de se fixer chacun un objectif qu'ils souhaitent atteindre dans le cadre de leur participation au programme. Vous prenez ceux-ci en note afin de leur rappeler lors du premier atelier.

F. Conclusion (5 min)

1. Vous terminez la rencontre en leur demandant comment chacun se sent à la suite de celle-ci. Vous remettez aux parents la fiche *Le visage du stress et de l'anxiété* et invitez les parents à la lire d'ici la première rencontre de groupe.
2. Vous faites signer les formulaires de consentement clinique et d'échange d'information.





RENCONTRE BILAN PARENT-ENFANT

Objectifs spécifiques de la rencontre

À la fin de cette rencontre, la dyade parent-enfant sera en mesure :

- De constater le chemin parcouru;
- D'échanger sur les différentes perceptions de chacun sur son chemin;
- De préparer la poursuite des transformations amorcées;
- D'évaluer le besoin de soutien supplémentaire;
- De fournir leurs commentaires sur le programme et de cibler des pistes d'amélioration.

Matériel et préparation

- Préparer ensemble (les deux personnes intervenantes) les commentaires que vous souhaitez communiquer aux participants;
- Faire une liste des ressources disponibles dans leur milieu.

Déroulement de la rencontre

A. Accueil, présentation des objectifs de la rencontre (5 min)

1. Vous présentez les objectifs de la rencontre.

B. Discussion sur le chemin parcouru et sur les perceptions de chacun (25 min)

1. Vous rappelez l'objectif de départ de chacun et demandez d'abord à l'élève, puis aux parents, où ils en sont aujourd'hui par rapport à cet objectif. Quels sont les apprentissages et les changements observés? Quels sont les principaux outils utilisés?

2. Vous demandez à l'élève son opinion sur les propos de ses parents et vice-versa.
3. Vous pouvez ensuite refléter à chacun vos observations en soulignant les changements, les forces et la contribution au groupe que vous avez observés. Vous pouvez aussi ajouter ce qui pourrait être, selon vous, le défi de l'élève et de ses parents et discuter des moyens qu'ils pourraient mettre en place pour y faire face.

C. Discussion sur l'après programme (20 min)

1. Vous questionnez l'élève et ses parents sur leur façon de voir la suite, sur leurs craintes, sur les moyens de poursuivre les transformations amorcées.
2. Vous utilisez la métaphore de l'autoroute et du sentier dans la forêt : les comportements d'évitement peuvent être comme des autoroutes lorsqu'on est anxieux. Comme la zone de confort, on y est habitué et même à l'aise, mais cela nous mène souvent au même endroit. Nous avons commencé à débroussailler un sentier dans la forêt qui est moins facile d'accès et plein d'obstacles, mais qui pourrait vous mener vers de nouveaux endroits magnifiques!
3. Vous questionnez l'élève :
 - Quels signes vont t'avertir que tu retournes sur ton autoroute ou dans ta zone de confort?
 - Comment feras-tu pour te rappeler de certains outils?
 - À quoi t'attends-tu de la part de tes parents?
4. Vous questionnez les parents :
 - Quels signes pourraient vous avertir que vous avez de nouveau recours à l'accommodation?

D. Vérifier le besoin de soutien supplémentaire (5 min)

1. Vous questionnez l'élève, puis ses parents, sur leur besoin de soutien supplémentaire.
2. Vous rappelez les ressources disponibles dans leur milieu ou prenez entente sur la procédure à suivre pour faire une demande d'aide formelle au besoin.

E. Commentaires et amélioration (5 min)

1. Vous demandez à l'élève et ses parents quels sont leurs commentaires concernant le programme et quelles sont les améliorations à apporter.
2. Vous leur rappelez de compléter le sondage de satisfaction qu'ils ont reçu par courriel de votre part.



3. Vous leur rappelez que s'ils ont accepté de participer à la recherche, ils recevront chacun un questionnaire en ligne afin d'aider l'équipe de conception du programme à l'améliorer. Vous rappelez le caractère confidentiel de ce volet. Vous les remerciez et soulignez l'importance de leur participation à ce volet.



Programme HORS-PISTE - Exploration

Références bibliographiques

- André, C. (2009). *Imparfais, 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://www.wikisource.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.
- Naître et grandir (Septembre, 2016). *Les enfants et l'empathie*.

<https://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/comportement/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-enfant-developpement-moral-sympathie-empathie>

Naître et grandir (Octobre, 2015). *Apprendre à l'enfant à gérer ses émotions.*

https://naitreetgrandir.com/fr/Etape/1_3_ans/Comportement/Fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-enfant-apprendre-maitriser-emotion&utm_source=infolettre&utm_medium=email&date=2021-03-30&utm_campaign=infolettre13ans-w98&utm_content=bloc-1&iu=306695&p=26

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=9PsLktb7HTA>
- 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%3Dettabid=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., Callear, 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

