HORS PISTE

Parler d’anxiété sans stress

Guide d’animation

Programme Exploration – 1er cycle du secondaire

Septembre 2026



Document conçu par le Centre RBC d’expertise universitaire en santé mentale destiné aux enfants, adolescents et adolescentes et aux jeunes adultes.

Contribution financière :

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

Santé Québec

Université de Sherbrooke

Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale

Contenu écrit sous licence CC BY-NC 4.0. © *Programme HORS-PISTE* par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (2026), Université de Sherbrooke.

Table des matières

Atelier 1.....06
Atelier 2.....13
Atelier 3.....27
Atelier 4.....35
Atelier 5.....45
Atelier 6.....53
Atelier 7.....63
Atelier 8.....71
Atelier 9.....81
Atelier 10.....89
Références.....98



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

Je compose avec le stress

Compétences ciblées (basées sur ÉKIP et OMS)	Apprivoiser ses émotions, son stress et son anxiété Se connaître, se comprendre et s'estimer
Contenus pour le développement des compétences personnelles et sociales (MEQ)[1]	Fiche 13 : Amis et réseau social Fiche 14 : Inclusion et bonne entente
Compétence transversale (PFÉQ)	Actualiser son potentiel
Objectifs généraux de l'atelier	À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure : • de reconnaître ses signes de stress; • de comprendre ce qu'est le stress et son utilité; • de mieux se connaître dans ses réactions face au stress; • d'utiliser de nouvelles stratégies pour apprivoiser son stress.

Durée totale

Version de **60 MINUTES** : animer TOUTES les étapes, incluant celles marquées par l'icône

Version de **40 MINUTES** : NE PAS animer les étapes marquées par l'icône

Matériel et préparation

- Imprimer la fiche (1 x élève) : *Stressant ou pas?*
- Imprimer les affiches *Sensations physiques* et *Apprivoiser le stress*, disponibles sur le site Web dans la section : 1er cycle / Ateliers et outils pour les élèves / Affiches pour la classe, pour soutenir vos explications et réinvestir les apprentissages en classe.
- Amener des petits bouts de papier découpés (1 x élève), placés dans un contenant
  - Réutiliser ces mêmes bouts de papier pour l'activité F
- Disposer d'un tableau avec craies ou d'un tableau numérique interactif (TNI)

Pour réinvestir le programme, encouragez les élèves à se rendre sur Mon Casier HORS-PISTE à l'adresse suivante : **https://www.moncasierhors-piste.ca/** et à suivre HORS-PISTE sur Instagram **@horspiste_explo**.

[1] À noter que cet atelier introduit également de manière préventive des contenus inhérents à la Fiche 18, destinée aux élèves de 3e secondaire.

A. À GO, impro! (5-10 minutes)

1. Vous annoncez que l'atelier commencera par un exercice pour se dégêner : une improvisation!


3

   - Vous montrez un contenant en disant qu'il renferme de petits papiers sur lesquels le nom de chaque élève est inscrit.
   - Vous informez les élèves que vous pigerez cinq noms au hasard.
   - Les personnes pigées devront faire une improvisation de deux minutes devant la classe sur les défis reliés à la transition du primaire au secondaire.

2. Avant de piger les noms, vous demandez aux élèves de fermer les yeux si elles et ils le souhaitent. Vous leur posez les questions suivantes (Forsyth et Eifert, 2007, 2025) :
   - Quelles sensations physiques ressentez-vous? (p. ex. cœur qui bat vite, mains moites, tremblements, respiration saccadée, papillons dans le ventre, gorge nouée, transpiration, chaleur, etc.).
   - Quelles émotions vivez-vous? (p. ex. surprise, inconfort, peur, gêne, colère, excitation, joie, hâte, plaisir, etc.).
   - Quelles pensées avez-vous? (p. ex. « Nonnn, je ne serai pas capable! », « Super! J'adore l'impro! », etc.).
3. Vous leur demandez de rouvrir les yeux et vous commencez à faire semblant de piger des noms, pour laisser un peu de suspens, puis... SURPRISE! Vous leur annoncez que c'est une blague, qu'ils ne feront pas d'improvisation.
4. Vous demandez aux élèves de se concentrer à nouveau sur leurs sensations physiques, leurs émotions et leurs pensées.
5.  Vous invitez ensuite les élèves volontaires à partager, avec le reste de la classe, leur vécu en lien avec la fausse activité d'improvisation. Vous animez une discussion à l'aide des questions suivantes :
   - Qu'avez-vous vécu au moment de l'annonce de l'activité d'improvisation? (Vous amenez les élèves à nommer leurs sensations physiques, leurs émotions et leurs pensées).
   - Pourquoi ces sensations, émotions et pensées n'ont-elles pas été les mêmes pour tout le monde dans la classe?
   - À quoi servent ces réactions? Qu'est-ce qu'elles vous envoient comme message?
6. Vous expliquez que ce qu'elles et ils ont ressenti lors de la fausse improvisation (sensations, émotions, pensées) sont des **signes de stress**. Vous demandez aux élèves :


4

   - Pourquoi est-il important de reconnaître vos signes de stress?
   - Comment le fait de les reconnaître peut-il vous aider dans la vie de tous les jours?
7. Vous compléter à l'aide des informations suivantes :



Plus on est à l'écoute de **nos signes de stress**, plus on peut facilement **détecter** les situations qui nous causent du stress et trouver des stratégies pour **accueillir et apprivoiser ce stress**. Cependant, moins on est sensible à ces indices, plus il est possible qu'on accumule une grande quantité de stress (Ciarrochi et al., 2014; Wassner et Sedley, 2024).

B. Capsule éducative - Partie 1 (5 minutes)

5

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Quand le stress me joue des tours – Partie 1* à vos élèves. Pour ce faire, vous choisissez parmi les deux formats suivants celui que vous jugez le plus approprié en fonction des besoins et caractéristiques de vos élèves. Notez que les deux formats contiennent essentiellement les mêmes informations :

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège - Partie 1

   Capsule audio – Partie 1

C. Le stress : bon ou mauvais? (5-10 minutes)

6

1. En lien avec le contenu de la capsule vidéo, vous rappelez aux élèves que le stress est une **réaction d'alarme normale à une situation concrète et réelle**. Il nous permet de bien réagir lorsque nous sommes confrontés à un danger.
2. Vous demandez aux élèves d'expliquer ce qu'elles et ils ont compris de la capsule vidéo et complétez au besoin avec les informations suivantes :

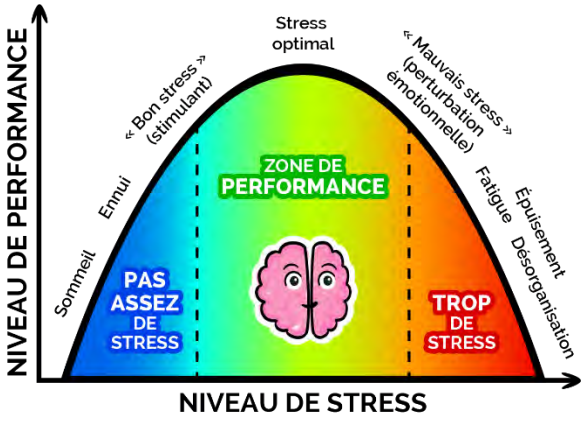
   Une **absence de stress** ou un **stress trop faible** peut nous amener à ne pas percevoir la présence du danger dans une situation, à diminuer notre niveau d'énergie et à ne pas réagir suffisamment.

   À l'inverse, lorsqu'on est confronté à **trop de stress** : comme **un cumul de stress** (p. ex. un déménagement qui survient à la suite d'une séparation des parents, en pleine période d'examens), un **stress prolongé** (p. ex. des conflits familiaux qui perdurent, la maladie chronique d'une personne proche) ou un **stress trop intense** (p. ex. un événement traumatique, une situation d'abus ou d'intimidation), cela affecte à notre équilibre (santé, bien-être et performances).

   Bien sûr, nous n'avons parfois pas le contrôle sur les événements et les circonstances extérieures qui génèrent en nous du stress. Mais gardez en mémoire qu'un **bon niveau de stress (juste assez, pas trop gros et pas trop petit)** peut nous motiver et même améliorer nos performances.

7

3. Vous présentez brièvement la courbe inversée du stress (Beerendonk et al., 2024; Palazzolo et Arnaud, 2013), qui illustre bien le titre de l'atelier : Trop (de stress) c'est comme pas assez (de stress) : ça joue sur notre équilibre et notre bien-être. Mais un niveau optimal de stress est nécessaire et bénéfique.



4. Vous leur posez les questions suivantes :

8

- Avez-vous des exemples de situations où l'absence de stress vous a été nuisible (p. ex. ne pas étudier suffisamment pour un examen)?
- Avez-vous des exemples de situations où vous avez vécu trop de stress?
- Avez-vous des exemples de situations où le stress vous a été utile (p. ex. avant un examen, ce qui permet de se mobiliser pour étudier, avant une compétition alors que le stress donne la force de s'entraîner ou l'adrénaline pour performer, etc.)?

D. Pause active (5 minutes)

9

1. Vous expliquez qu'après avoir fait travailler leurs neurones de la sorte, une pause s'impose pour bouger et respirer! Les élèves peuvent effectuer les exercices debout ou assis. Les mouvements se font au rythme des inspirations et des expirations. Chaque mouvement est répété pendant environ une ou deux minutes.
   - Mouvements circulaires du tronc : assis ou debout, dos bien droit. Inspirez, en gonflant la poitrine. Expirez, en arrondissant le dos.
   - Haussements d'épaules : assis, dos bien droit et bras le long du corps. Inspirez en montant lentement les épaules vers les oreilles, expirez en laissant retomber les épaules dans un mouvement rapide de relâchement.
   - Mouvements de la tête : assis. Penchez la tête vers votre épaule comme si vous vouliez toucher le plafond avec votre autre oreille. Faites-le trois fois de chaque côté. Faites ensuite des demi-cercles vers l'avant avec la tête, d'une épaule à l'autre.
2. Vous concluez en expliquant que :

   Bouger et s'étirer en prenant conscience de notre respiration peut nous aider à nous détendre, à nous apaiser et à mieux apprivoiser notre stress. Un moyen à utiliser dès qu'on en sent le besoin. Discrètement, on peut le faire n'importe où, même pendant un examen.

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

10

1. Vous expliquez aux élèves que, même si vivre du stress c'est « normal », il arrive parfois que notre cerveau nous joue des tours. En effet, il lui arrive de réagir à certaines situations stressantes comme s'il était devant un ours alors qu'il est en réalité devant une petite fourmi. Et cela nous fait dépenser beaucoup d'énergie pour rien!
2. Vous distribuez aux élèves la fiche à imprimer *Stressant ou pas?* et vous leur présentez les situations suivantes :
   - Un examen final de mathématiques;
   - Une dispute avec tes parents;
   - Un trou de mémoire pendant une présentation orale;
   - Un conflit avec ta meilleure amie ou ton meilleur ami;
   - L'arrivée dans ta nouvelle école secondaire;
   - Être en retard dans un cours;
   - Manger seule ou seul à la cafétéria;



- Recevoir des commentaires négatifs sur les réseaux sociaux;
- La perte d'un être cher.

3. Vous leur demandez de répondre à la question suivante en encerclant le bon chiffre sur la fiche à imprimer.
   - À quel niveau de stress correspond chacune des situations pour vous (une petite fourmi : une situation peu ou pas stressante / un gros ours : une situation très stressante / entre les deux : une situation moyennement stressante?
4. Vous revenez en grand groupe et animez une discussion à l'aide des questions suivantes : 11
   - Qu'observez-vous sur votre fiche?
   - Qu'avez-vous encerclé le plus souvent : l'ours, la fourmi ou entre les deux?
   - Est-ce plutôt partagé selon la situation?
   - Qu'est-ce que cela vous apprend sur vous?
5. Complétez la discussion à l'aide des informations suivantes. L'idée ici est d'amener les élèves à mieux s'observer et se connaître dans leurs réactions face au stress et à leur faire prendre conscience qu'il est parfois nécessaire de **relativiser l'intensité du stress vécu** face à une situation : 12

   Si vous avez tendance à réagir devant la plupart des situations stressantes comme si vous étiez devant un ours, votre **réponse émotionnelle n'est probablement pas ajustée à la réalité**. Cela risque de vous affecter et de vous épuiser à plus long terme.

   De la même manière, si vous avez souvent tendance à réagir comme si vous étiez devant une petite fourmi, votre **réponse émotionnelle n'est probablement pas ajustée à la réalité**. Vous risquez de manquer de motivation et d'intérêt au quotidien ou encore de vous mettre en danger.

   Un examen est un bon exemple de situation qui devrait se retrouver entre les deux (ni ours ni fourmi). Il devrait générer un certain niveau de stress pour vous amener à vous mobiliser et à vous mettre en action (pour ainsi vous retrouver dans la zone de performance), sans générer un stress trop intense qui pourrait vous paralyser.
6. Si le temps vous le permet, vous terminez en demandant aux élèves des exemples de situations où leurs réactions face au stress n'étaient pas ajustées à la réalité (trop ou pas assez). 13

F. À toi de jouer (10-15 minutes)

1. Vous distribuez un petit papier à chaque élève. Vous leur demandez d'y écrire une situation stressante à leurs yeux. Vous les rassurez, l'exercice se veut anonyme. 14
2. Vous récupérez les papiers que vous déposez dans un contenant. Vous mélangez et pigez une dizaine de situations que vous lisez à haute voix.
3. Pour chacune d'elles, vous demandez aux élèves de nommer des stratégies qui pourraient être utilisées pour apprivoiser leur stress, sans éviter la situation. Vous pouvez aussi demander aux élèves s'il s'agit d'une situation sur laquelle elles et ils ont du contrôle ou non. Selon le cas, demandez-leur si les stratégies utilisées seront les mêmes (p. ex. dans le cas d'une séparation parentale vs manquer l'autobus).

4. Pour les écoles qui disposent seulement de 40 minutes, vous pouvez simplement demander aux élèves de nommer les stratégies qu'elles et ils utilisent pour apprivoiser leur stress.

15

5. Vous complétez les stratégies proposées par les élèves à partir de la liste ci-dessous, inspirée des **Stratégies pour apprivoiser son stress** :

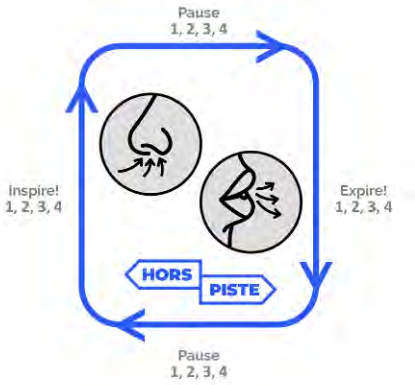


- S'arrêter, faire une pause;
- Prendre du recul, dédramatiser, voir les choses autrement;
- Faire un exercice de respiration;
- Mettre de la musique douce et apaisante;
- Prendre un bain chaud ou une douche relaxante;
- Pratiquer le yoga;
- Pratiquer la pleine conscience;
- Faire de l'activité physique, du sport;
- Faire une activité artistique ou créative (dessin, peinture, sculpture, chant, danse, instrument de musique, etc.);
- Écrire dans un journal personnel;
- Être en contact avec la nature : aller en forêt, près d'un lac, jardiner;
- Être en contact avec un animal qui nous fait du bien;
- Voir des amies et amis, s'entourer;
- Se confier à quelqu'un, demander de l'aide.

6. Vous suggérez maintenant aux élèves d'expérimenter un exercice de respiration. Expliquez-leur qu'il en existe de nombreux, mais qu'aujourd'hui, vous expérimenterez **la respiration en carré**. Vous expliquez aux élèves que respirer se fait de manière automatique : ça se produit en tout temps, sans qu'on ait à y penser. Cependant, lorsqu'on vit du stress ou des émotions fortes, notre respiration s'accélère et notre cœur a tendance à battre plus rapidement. Ainsi, en contrôlant le rythme de notre respiration, on arrive à ce que notre cœur retrouve un rythme normal. On se sent donc plus calme.

16

7. Vous mettez en pratique la technique de **respiration en carré** avec les élèves, à partir de l'image dans le diaporama. Vous pouvez compter à voix haute pour aider les élèves à suivre le rythme.



G. Capsule éducative - Partie 2 (5 minutes)

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Quand le stress me joue des tours – Partie 2* aux élèves. Assurez-vous de prendre le même format que celui utilisé précédemment.

17

Capsule vidéo de Sacha et Nadège – Partie 2

Capsule audio – Partie 2

H. Défi HORS-PISTE

Cette semaine, vous invitez les élèves à apprivoiser leur stress. Si elles ou ils vivent une situation stressante au cours des prochains jours, vous les invitez à : 1) identifier leur niveau de stress (fourmi, ours ou entre les deux?); 2) porter attention à leurs signes de stress (sensations physiques, émotions et pensées); et 3) essayer une ou deux stratégies pour apprivoiser leur stress, sans l'éviter.



18

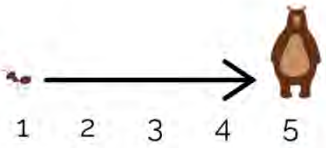


Contenu écrit sous licence CC BY-NC 4.0. © *Programme HORS-PISTE* par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (2025), Université de Sherbrooke.

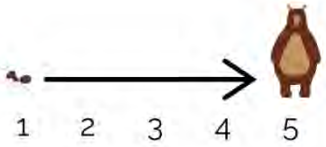
HORS PISTE

Fiche à imprimer
Stressant ou pas?

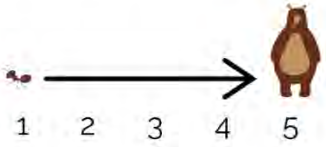
Un examen final de mathématiques



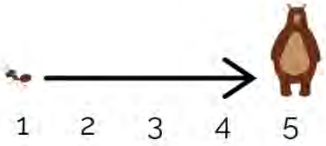
Une dispute avec tes parents



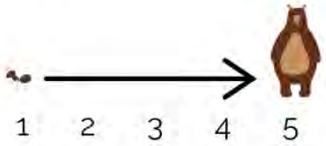
Un trou de mémoire pendant une présentation orale



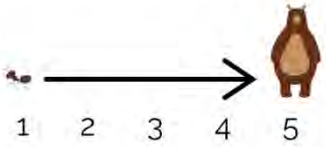
Un conflit avec ta meilleure amie ou ton meilleur ami



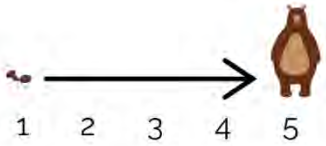
L'arrivée dans ta nouvelle école secondaire



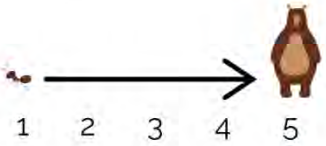
Être en retard à un cours



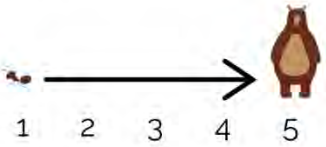
Manger seule ou seul à la cafétéria



Recevoir des commentaires négatifs sur les réseaux sociaux



La perte d'un être cher





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

Je fais face à l'anxiété

Compétences ciblées (basées sur ÉKIP et OMS)	Apprivoiser ses émotions, son stress et son anxiété Se connaître, se comprendre et s'estimer
Contenus pour le développement des compétences personnelles et sociales (MEQ)[1]	Fiche 13 : Amis et réseau social Fiche 14 : Inclusion et bonne entente
Compétences transversales (PFÉQ)	Actualiser son potentiel Coopérer
Objectifs généraux de l'atelier	À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure : • de distinguer le stress et l'anxiété; • de comprendre les concepts de zone de confort, d'évitement et d'exposition; • de reconnaître les situations qui lui créent davantage d'anxiété (ses intolérances) et de reconnaître ses signes de stress et d'anxiété; • d'utiliser des stratégies pour s'apaiser et s'exposer aux situations anxiogènes.

Durée totale

Version de **60 MINUTES** : animer TOUTES les étapes, incluant celles marquées par l'icône

Version de **40 MINUTES** : NE PAS animer les étapes marquées par l'icône

Matériel et préparation

- Imprimer les 3 fiches (1x par élève) : *La situation de Sacha, Mon niveau d'intolérance, Stratégies pour s'exposer aux intolérances.*
- Imprimer les affiches *Zone de confort* et *Intolérances*, disponibles sur le site Web dans la section : 1er cycle / Ateliers et outils pour les élèves / Affiches pour la classe, pour soutenir vos explications et réinvestir les apprentissages en classe.
- Lire la fiche complémentaire *Exercice de respiration*
- Disposer d'un tableau avec craies ou d'un tableau numérique interactif (TNI)

Pour réinvestir le programme, encouragez les élèves à se rendre sur Mon Casier HORS-PISTE à l'adresse suivante : **https://www.moncasierhors-piste.ca/** et à suivre HORS-PISTE sur Instagram **@horspiste_explo**.

[1] À noter que cet atelier introduit également de manière préventive des contenus inhérents à la Fiche 18, destinée aux élèves de 3e secondaire.

Avec le financement de
Agence de la santé publique du Canada / Public Health Agency of Canada
Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre Québec
UDS Université de Sherbrooke
Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale
Été 2025

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

1. Vous invitez les élèves à participer à un jeu-questionnaire à propos du stress et de l'anxiété. Vous expliquez que pour chaque question posée, il leur faudra répondre par VRAI (main levée ouverte) ou par FAUX (poing levé fermé).

3

2. Vous lancez le jeu-questionnaire à partir des questions suivantes, figurant sur le diaporama. Si vous le préférez, vous pouvez générer un jeu-questionnaire interactif à partir du même contenu, via une plate-forme Web (p. ex. *Genially, Kahoot!, Wooclap*, etc.).

3. Pour chaque question, vous donnez ensuite la bonne réponse à l'aide des explications fournies (Lupien, 2019; Marchand et al., 2018; Shih et Lin, 2017; Strack et al., 2017; Yerkes et Dodson, 1908).

Jeu-questionnaire vrai ou faux

- **Le stress est toujours négatif**

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

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

Faux. Le stress est une réaction d'alarme à une situation réelle et concrète, comme quand vous vous retrouvez face à face avec un ours en vous promenant en forêt. L'anxiété est une émotion qui se manifeste, quant à elle, lorsque vous anticipez une situation qui pourrait arriver, mais qui n'est pas nécessairement réelle. Juste à imaginer ce qui pourrait se produire, vous pouvez ressentir de l'anxiété.

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

Vrai. L'anxiété, c'est la tendance à se créer des scénarios catastrophes et à se faire des peurs avec des choses qui ne sont pas encore arrivées. Par exemple, si vous n'allez plus en forêt, parce que vous imaginez que vous rencontrerez un ours et qu'il vous mangera, vous vivez de l'anxiété.

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

Vrai. Tout le monde vit de l'anxiété à un moment ou à un autre et c'est normal. L'anxiété devient problématique si vous empêche de bien fonctionner, si elle vous amène à éviter certaines situations, si elle vous cause de la détresse et si elle perdure dans le temps.

- **Si vous vivez de l'anxiété aujourd'hui, vous en vivrez toute ta vie**

Faux. Il est possible d'apprendre à apprivoiser l'anxiété. Plus vous développez des outils pour vous aider à composer avec l'anxiété, plus vous développerez votre résilience face aux situations anxiogènes, et moins vous risquez de vivre les conséquences de cette anxiété à long terme.

B. Capsule éducative - Partie 1 (5 minutes)

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Quand l'anxiété prend le dessus! – Partie 1* à vos élèves. Pour ce faire, vous choisissez parmi les deux formats suivants celui que vous jugez le plus approprié en fonction des besoins et caractéristiques de vos élèves. Notez que les deux formats contiennent essentiellement les mêmes informations:

4

Capsule vidéo de Sasha et Nadège – Partie 1

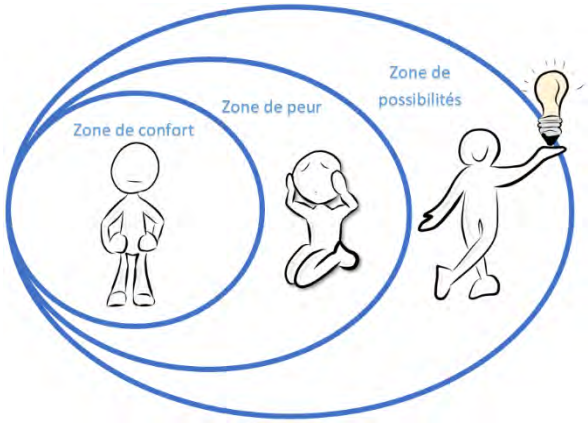
Capsule audio – Partie 1

C. Ma zone de confort (15 minutes)

1. Vous déplacez les bureaux de façon à créer un grand espace au centre de la classe, puis vous distribuez la fiche à imprimer *La situation de Sacha* aux élèves.
2. Vous demandez à une personne volontaire de se placer au centre de la classe, puis à quelques autres personnes de se placer en cercle autour d'elle. Vous expliquez que la personne au centre du cercle représente Sacha.
3. Vous lisez d'abord la description apparaissant dans le haut de la fiche.
4. Vous expliquez ensuite le principe de zone de confort :

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

   5
5. Vous leur présentez l'image suivante à l'aide du diaporama. Vous expliquez que les élèves entourant Sacha représentent la zone de confort de Sacha.



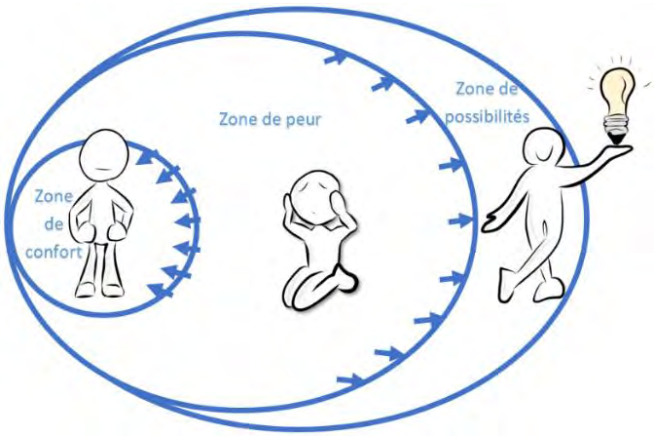
6. Vous effectuez alors la lecture de la première partie de la *Mise en situation 1*, puis vous demandez aux élèves entourant Sacha de s'approcher d'un grand pas vers lui, de façon à réduire la circonférence du cercle.
7. Vous effectuez ensuite la lecture des trois autres parties de la *Mise en situation 1*, en demandant aux élèves de s'approcher d'un grand pas vers Sacha à la fin de chacune des parties, toujours de façon à réduire la circonférence du cercle, jusqu'à se retrouver à ses côtés à la toute fin.
8. À l'aide de l'image sur le diaporama, vous expliquez que l'anxiété peut se produire lorsque l'on vit des situations qui nous font sortir de notre zone de confort.

   6

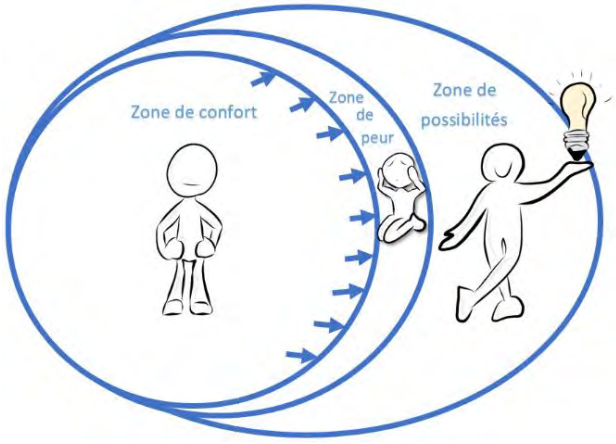
   Vous devez alors passer à travers la zone de peur. Vous ne savez pas comment réagir, vous craignez l'inconnu, vous ne vous sentez pas bien. Alors, vous avez le goût d'éviter ces situations et de retourner bien au chaud dans votre zone de confort, comme l'a fait Sacha dans la mise en situation. C'est ce qu'on appelle l'**évitement**. À court terme, l'évitement fait du bien, car l'anxiété diminue

instantanément. Le problème, c'est que plus vous évitez une situation, plus cette situation devient effrayante. Votre zone de confort rétrécit, vous vous retrouvez à l'étroit à l'intérieur ou de plus en plus mal à l'aise lorsque vous en sortez.

9. Vous demandez alors à l'élève au centre du cercle de partager brièvement son ressenti du moment : « Comment te sens-tu actuellement? ».



10. Vous proposez maintenant aux élèves de reprendre l'histoire de Sacha, mais de changer sa façon de réagir vis-à-vis des situations qui génèrent en lui de l'anxiété.
11. Vous effectuez d'abord la lecture de la première partie de la *Mise en situation 2*, puis demandez aux élèves de s'éloigner d'un grand pas de Sacha, de façon à élargir la circonférence du cercle.
12. Vous effectuez ensuite la lecture des trois autres parties de la *Mise en situation 2* en demandant aux élèves de s'éloigner d'un autre grand pas de Sacha à la fin de chacune des parties, toujours de façon à élargir de plus en plus le cercle.



13. À l'aide de l'image sur le diaporama, vous expliquez que plus vous affrontez vos peurs, plus celles-ci vont diminuer et même disparaître. C'est ce qu'on appelle l'**exposition**. À court terme, l'exposition peut être très inconfortable, car votre niveau d'anxiété peut augmenter pendant que vous affrontez la situation. Rappelez-vous que l'anxiété n'est pas dangereuse, qu'elle est passagère et qu'elle finit toujours par s'estomper.

7

14. Vous redemandez alors à l'élève au centre du cercle de partager brièvement son ressenti du moment : « Comment te sens-tu à présent? ».

15. Pour terminer, vous expliquez : « Plus vous vous exposerez à une situation, plus l'anxiété reliée à cette situation diminuera. Vous deviendrez alors plus à l'aise, vous sentirez plus en confiance et libre, comme Sacha qui est de moins en moins à l'étroit dans sa zone de confort. Le fait de sortir de votre zone de confort est aussi une grande occasion d'apprendre. Vous pourrez alors découvrir votre zone de possibilités, avec fierté (Forsyth et Eifert, 2007, 2025; Gosselin et al., 2019; Harvey et Ikic, 2014).

D. Des intolérances qui déforment la réalité (15 minutes)

1. Vous demandez aux élèves pourquoi, à leur avis, une même situation peut être très anxiogène pour une personne alors qu'elle ne l'est pas du tout pour une autre?

8

2. Vous complétez leurs réponses en expliquant qu'on a toutes et tous des niveaux de tolérance différents selon le type de situation que l'on rencontre. Un peu comme dans le cas des intolérances alimentaires : certaines personnes sont plus sensibles, ou moins tolérantes, à certains aliments, générant dans leur corps une réaction désagréable. Ce désagrément les amène généralement à éviter l'aliment en cause. De la même manière, dans la vie de tous les jours, certaines situations plus que d'autres (qu'elles soient réelles ou imaginées) provoquent en nous des sensations désagréables : elles nous inquiètent, nous repoussent, nous rendent mal. Ce qui nous entraine bien souvent à vouloir les éviter!

   Par exemple, Naomi est « intolérante » aux situations où elle se sent jugée. Lorsqu'elle croise des camarades qui rient ensemble, elle se dit tout de suite qu'ils sont en train de rire d'elle. Elle préfère donc s'éloigner. Youssef, qui n'est pas particulièrement sensible au jugement des autres, croise le même groupe qui rit, et se dit qu'il aimerait bien connaître cette blague qui lui semble hilarante.

3. Vous expliquez qu'en ce qui concerne l'anxiété, nos intolérances sont comme des lunettes qui déforment la réalité. Lorsqu'on en prend conscience, on peut faire un effort pour enlever ces lunettes déformantes et voir la situation autrement.

4. Vous expliquez brièvement, à l'aide des titres, définitions et images sur le diaporama, les **5 principaux types d'intolérances**.

9

Titre : L'intolérance à l'incertitude



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

Exemple « J'ai de la difficulté à fonctionner dans des situations nouvelles (ex. : déménagement, arrivée au secondaire, activité nouvelle, etc.), ambigües (ex. : manque de clarté dans les consignes ou les règlements, attentes pas claires pour un examen, etc.) ou imprévisibles (ex. : changement d'enseignant ou enseignante, séparation des parents, décès d'un proche, etc.) »

Titre : Le perfectionnisme

Définition : Intolérance au risque d'erreur, aux choses non parfaites et à la culpabilité. Tendance à critiquer ses propres réalisations.

Exemple : « Je ne suis pas satisfaite ou satisfait si ce n'est pas parfait. »



10



Titre : La responsabilité excessive

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

Exemple : « Je me sens tout le temps coupable. »

11

Titre : La peur du jugement des autres

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

Exemple : « Je sens souvent que les autres me jugent. »



12



Titre : L'intolérance aux inconforts psychologiques et physiques

Définition : Tendance à s'inquiéter exagérément des émotions négatives, des sensations physiques désagréables et des symptômes provoqués par l'anxiété.

Exemple : « Quelque chose ne va pas dans mon corps! »

13

5. Vous demandez aux élèves de se remémorer la mise en situation de Sacha de l'activité C (ma zone de confort) et de tenter de repérer les intolérances qui étaient présentent chez lui. Prenez quelques mains levées, puis complétez avec ces réponses :

14

- Intolérances aux inconforts psychologiques et physiques;
- Intolérance à l'incertitude;
- Peur du jugement des autres.

6. Vous distribuez ensuite la fiche à imprimer *Mon niveau d'intolérance* et invitez les élèves à évaluer, individuellement et en silence, à quel point chacun des types d'intolérance leur ressemble sur l'échelle de 1 à 10.

7. Si le temps vous le permet, lorsque leur fiche est remplie, invitez quelques élèves volontaires à partager leurs réponses en lien avec les différentes intolérances. Vous pouvez mettre en lumière certaines intolérances qui semblent être partagées par plusieurs personnes et celles qui diffèrent, pour normaliser leur vécu.

8. Vous concluez en nommant que cet exercice leur permet d'observer que certains types de situations les font particulièrement réagir, alors que d'autres, non. Le fait de prendre conscience de leurs intolérances leur permet de tenter d'adopter des stratégies pour s'apaiser et s'y exposer, au lieu de les éviter!

E. À toi de jouer! (5-10 minutes)



15

1. Vous demandez maintenant aux élèves quelles sont les stratégies utilisées par Sacha dans la *Mise en situation 2* de l'activité C (ma zone de confort) pour apaiser son anxiété et s'exposer aux situations anxiogènes. Vous les invitez aussi à nommer d'autres stratégies qui auraient pu aider Sacha dans ces situations.
2. Vous distribuez aux élèves la fiche à imprimer *Stratégies pour s'exposer aux intolérances***.**
3. Vous exposez aux élèves les diverses stratégies en réinvestissant la liste *Stratégies pour apprivoiser son stress* de l'atelier 1, ainsi qu'en vous référant à la fiche *Stratégies pour s'exposer aux intolérances*, également résumée sur le diaporama.
4. Pour terminer, vous proposez aux élèves d'expérimenter un bref exercice de respiration. Vous prenez la fiche complémentaire *Exercice de respiration* pour guider cet exercice.

F. Capsule éducative - Partie 2 (5 minutes)

16

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Quand l'anxiété prend le dessus! – Partie 2* aux élèves. Assurez-vous de prendre le même format que celui utilisé précédemment.

   Capsule vidéo de Sasha et Nadège – Partie 2

   Capsule audio – Partie 2

G. Défi HORS-PISTE

Cette semaine, vous proposez aux élèves d'observer leurs réactions (sensations, émotions, pensées) quant à certaines situations anxiogènes qui les font particulièrement réagir (intolérances) qu'elles et ils rencontrent dans leur quotidien (p. ex. avec les camarades, à l'école, dans les activités parascolaires, sportives, dans la famille, etc.). Vous les invitez à tenter d'appliquer au moins deux stratégies pour s'apaiser et s'exposer, à leur rythme.

17

Contenu écrit sous licence CC BY-NC 4.0. © *Programme HORS-PISTE* par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (2025), Université de Sherbrooke.

HORS PISTE



Fiche à imprimer
La situation de Sacha

Description. Étant donné son déménagement durant l'été, Sacha doit intégrer une nouvelle école. Ce changement engendre pour lui toutes sortes de situations anxiogènes… Sacha s'inquiète souvent à propos de ce que les autres pensent à son sujet. Ayant un tempérament plus introverti, il déteste les situations où il y a un risque de se sentir ridiculisé et préfère de loin ne pas attirer l'attention.

MISE EN SITUATION 1

Première partie. Ce matin, l'enseignant de Sacha demande aux élèves de raconter leurs vacances estivales. Le cœur de Sacha se met à battre très vite, ses mains deviennent moites et ses pensées s'emballent : « Oh non, pitié, pas ça! Je ne sais pas quoi dire… les autres vont rire de moi. ». Un mal de ventre le prend. Ça y est, c'est la catastrophe. Sacha se dirige vite vers son enseignant et lui demande de sortir immédiatement pour aller aux toilettes.

Deuxième partie. Ce midi, Sacha se rend à la cafétéria pour dîner, mais ne voit pas son nouvel ami Nolan. Sacha ne sait pas où s'asseoir et craint de demander à quelqu'un, de peur d'avoir l'air ridicule et de se faire dire non. Il sent l'anxiété monter en lui. Sacha va se réfugier à la bibliothèque et saute son dîner.

Troisième partie. Plus tard dans la journée, Alexia invite toute la classe à venir chez elle pour un « party » le soir même. Sacha ne veut pas y aller de peur de ne pas savoir avec qui se tenir ou ne pas savoir quoi faire ni quoi dire. Sa décision est prise : refuser l'invitation et rester confortablement à la maison.

Quatrième partie. De retour à la maison, Sacha consulte ses réseaux sociaux et s'aperçoit que *toutes* les personnes de sa classe seront présentes à la fête d'Alexia, sauf lui! Son anxiété remonte en flèche. Il se met alors à craindre de passer à côté d'une super soirée s'il n'y va pas et d'être exclu du groupe par la suite. Mais l'idée d'y aller le terrorise. Il ne sait plus quoi faire. Sacha se sent mal et très coincé.

MISE EN SITUATION 2

Première partie. Ce matin, l'enseignant de Sacha demande aux élèves de raconter leurs vacances estivales. Le cœur de Sacha se met à battre très vite, ses mains deviennent moites et ses pensées s'emballent : « Oh non, pitié, pas ça! Je ne sais pas quoi dire… les autres vont rire de moi. ». Un mal de ventre le prend. Sacha prend alors un temps d'arrêt intérieurement. Il dédramatise la situation en se disant que le pire qui peut lui arriver serait de bafouiller un peu. Lorsque vient son tour, Sacha raconte son déménagement de l'été, avec une petite fébrilité. Les autres élèves lui posent des questions et s'intéressent à son histoire. L'anxiété de Sacha se dissipe pour laisser place à un sentiment de fierté. Sacha se sent beaucoup mieux.

Deuxième partie. Ce midi, Sacha se rend à la cafétéria pour dîner, mais ne voit pas son nouvel ami Nolan. Sacha ne sait pas où s'asseoir et craint de demander à quelqu'un, de peur d'avoir l'air ridicule et de se faire dire non. Il sent l'anxiété monter en lui. Sacha prend une grande respiration. Il se dit alors qu'il a droit à sa place, comme tout le monde! Sacha puise dans son courage et décide de s'asseoir seul à une table. Luca vient rapidement s'installer à ses côtés et ils passent ensemble l'heure du dîner en apprenant à mieux se connaître. Sacha est content d'avoir osé.

Troisième partie. Plus tard dans la journée, Alexia invite les élèves de la classe à venir chez elle pour un « party » le soir même. Sacha ne veut pas y aller de peur de ne pas savoir avec qui se tenir ou ne pas savoir quoi faire ni quoi dire. Sacha décide tout de même d'en parler à son ami Nolan. Ce dernier propose à Sacha d'aller à la fête ensemble. Même si *l'idée* d'aller au « party » le rend encore un peu anxieux, Sacha est rassuré de savoir qu'il n'ira pas seul.

Quatrième partie. De retour à la maison, Sacha consulte ses réseaux sociaux et s'aperçoit que *toutes* les personnes de sa classe seront présentes à la fête d'Alexia. Ouf, ça fait beaucoup monde! Son anxiété remonte en flèche. Sacha remet en doute sa décision d'y aller... En même temps, il y voit une occasion de se créer un nouveau réseau d'amis et d'amies. Il décide donc de respecter son engagement et de s'y rendre en compagnie de Nolan, comme prévu. Sa nervosité du début fait rapidement place au fou rire lorsque la mère d'Alexia échappe le gâteau par terre! Sacha se sent désormais plus fort, libre et confiant.

Fiche à imprimer
Mon niveau d'intolérance

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

L'intolérance à l'incertitude : « J'ai de la difficulté à fonctionner dans les situations nouvelles, ambiguës et imprévisibles. »

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

Le perfectionnisme : « Je ne suis pas satisfaite ou satisfait si tout n'est pas parfait. »

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

La responsabilité excessive : « Je me sens tout le temps coupable. »

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

La peur du jugement des autres : « Je sens souvent que les autres me jugent. »

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

L'intolérance aux inconforts psychologiques et physiques: « Quelque chose ne va pas dans mon corps! »

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

HORS PISTE

Fiche à imprimer
Stratégies pour s'exposer aux intolérances

Intolérance à l'incertitude



Expérimenter graduellement de nouvelles activités qui ne sont pas trop anxiogènes. Accepter de ne pas tout contrôler et prévoir. Relativiser les risques réels de la situation en remettant en question les pensées et perceptions (p. ex. ai-je la certitude de ce que je pense ou perçois? Est-ce que la situation est réellement « grave » ou juste « désagréable »?). Fixer des moments pour planifier et anticiper ce qui pourrait se passer, mais à juste dose et en limitant la recherche de certitude, etc.



Perfectionnisme

Se fixer des objectifs plus réalistes. Ajouter à la routine des moments de plaisir. Viser un équilibre dans les différentes sphères de vie (famille, amitiés, étude, loisirs, etc.). Porter son attention sur le processus, les efforts et les progrès plutôt que sur les résultats. Voir les erreurs comme des occasions d'apprendre. Dédramatiser la gravité de la situation, etc.

Responsabilité excessive



Se recentrer sur soi et ses besoins. Exprimer ses limites, apprendre à dire « non ». Accepter de déléguer aux autres (p. ex. reconnaître que les autres sont capables de réaliser des choses sans nous). Se questionner sur notre réelle responsabilité dans la situation (p. ex. suis-je responsable des émotions et réactions des autres, de leurs choix, de leur bonheur? Sur quoi est-ce que j'ai du pouvoir dans cette situation?). Lâcher prise sur ce qui ne nous appartient pas. Prendre sa juste part de responsabilité (pas moins, pas plus), etc.



Peur du jugement des autres

Avoir un discours positif envers soi-même (ex. : je suis digne d'estime, j'ai de la valeur comme tout le monde, je suis capable, j'ai tout en moi pour réussir, il ne me manque rien, j'ai déjà accompli des tâches semblables dans le passé, etc.). Apprécier ses différences, les voir comme des richesses. Remettre en question nos perceptions et nos peurs (ex. : peut-être que les autres me regardent, car ils s'intéressent à moi, peut-être qu'ils parlent de moi en bien, peut-être qu'ils ne me regardent même pas!). S'exposer graduellement aux situations où il y a plusieurs personnes. Tenter de prendre sa place à sa manière, etc.

Intolérance aux inconforts psychologiques et physiques



Se rappeler que, lors de situations anxiogènes, les émotions et les sensations dans le corps sont normales, même si elles sont parfois intenses, voire désagréables. Se souvenir qu'elles ne sont pas dangereuses. Relativiser la signification des symptômes (p. ex. se rappeler que les sensations physiques en situation de stress ou d'anxiété ne sont souvent pas le signe d'une maladie grave, mais plutôt un signe qui m'informe sur ce que je vis intérieurement). Tenter de s'exposer à des sensations physiques dans des contextes naturels de la vie quotidienne (p. ex. pratiquer un sport et sentir mon cœur qui bat vite).

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 reliant à ta respiration au besoin.



3. LES ÉMOTIONS… C'EST JUSTE HUMAIN!

J'apprivoise mes émotions et je demande de l'aide au besoin

Compétences ciblées (basées sur ÉKIP et OMS)	Apprivoiser ses émotions, son stress et son anxiété Demander de l'aide
Contenus pour le développement des compétences personnelles et sociales (MEQ)[1]	Fiche 13 : Amis et réseau social Fiche 14 : Inclusion et bonne entente
Compétences transversales (PFÉQ)	Actualiser son potentiel, coopérer Résoudre des problèmes
Objectifs généraux de l'atelier	À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure : • de mieux reconnaître ses différentes émotions et de comprendre leur utilité; • d'utiliser de nouvelles stratégies pour vivre et exprimer sainement ses émotions; • de demander de l'aide au besoin.

Durée totale

Version de **60 MINUTES** : animer TOUTES les étapes, incluant celles marquées par l'icône

Version de **40 MINUTES** : NE PAS animer les étapes marquées par l'icône

Matériel et préparation

- Imprimer la fiche (1x par élève) : *Explore ta météo interne.*
- Imprimer les affiches *Émotions et besoins* et *Demande d'aide,* disponibles sur le site Web dans la section : 1er cycle / Ateliers et outils pour les élèves / Affiches pour la classe, pour soutenir vos explications et réinvestir les apprentissages en classe.
- Amener :
  - trois grandes affiches en carton pour l'activité C (réutiliser les mêmes affiches pour tous les groupes qui vivront l'atelier);
  - des marqueurs de type *Sharpie*;
  - trois paquets d'autocollants de type *post-it*;
  - un chronomètre;
- Disposer d'un tableau avec craies ou d'un tableau numérique interactif (TNI).

Pour réinvestir le programme, encouragez les élèves à se rendre sur Mon Casier HORS-PISTE à l'adresse suivante : **https://www.moncasierhors-piste.ca/** et à suivre HORS-PISTE sur Instagram **@horspiste_explo**.

[1] À noter que cet atelier introduit également de manière préventive des contenus inhérents à la Fiche 18, destinée aux élèves de 3e secondaire.

A. Tes émotions…ta météo interne (5 minutes)

1. Vous débutez l'atelier en posant cette question aux élèves : « Pourquoi parler d'émotions dans un programme qui porte sur la prévention de l'anxiété? »

2. Vous prenez quelques interventions, puis vous complétez avec ce qui suit :

   Parce que l'anxiété fait partie du monde des émotions (Daniel et al., 2020; Mathews et al., 2016)!

   3

   Les émotions sont des **réactions intérieures spontanées** que l'on ressent face aux situations que l'on vit (Naître et grandir, 2025). **Six émotions de base sont reconnues de manière universelle** (Ekman et Friesen, 1981; Ekman, 1992) : la joie, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût, la surprise. Les autres émotions, plus complexes (comme l'anxiété), découlent de ces six émotions principales.

   Nos émotions sont un peu comme notre **météo interne** (Bruzzone, 2023; Harris, 2009). Chaque jour, et même plusieurs fois par jour, on peut ressentir différentes émotions, un peu comme les conditions météorologiques qui changent au gré du temps. On peut commencer une journée en étant dans la joie, traverser une période de colère et revenir dans un état plus calme vers la fin de la journée. On peut également pleurer et rire à la fois, comme le soleil qui apparait quelquefois au travers des nuages et de la pluie, ce qui créer un arc-en-ciel.

   Mais… à quoi servent toutes ces émotions?

B. Capsule éducative - Partie 1 (5 minutes)

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Les émotions… c'est juste humain! – Partie 1* à vos élèves. Pour ce faire, vous choisissez parmi les deux formats suivants celui que vous jugez le plus approprié en fonction des besoins et caractéristiques de vos élèves. Notez que les deux formats contiennent essentiellement les mêmes informations :

   4

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège - Partie 1

   Capsule audio – Partie 1

C. Explore ta météo interne! (10 à 15 minutes)

1. À la lumière de la vidéo, vous expliquez aux élèves :

   5

   Les émotions nous parlent! Un peu comme la météo, nos émotions nous informent sur ce qui se passe à l'intérieur de nous! **Prendre conscience de notre monde émotionnel (notre météo interne!) aide à mieux se comprendre et à réguler nos émotions** (Bruzzone, 2023; Dukes et al., 2022; Harris, 2009).

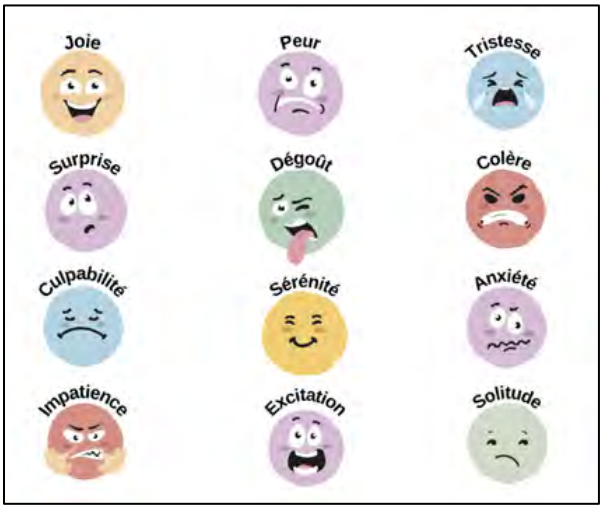
   Et ça, c'est essentiel pour composer avec les situations stressantes et anxiogènes du quotidien, de même pour favoriser de bonnes relations avec les autres!

2. Vous distribuez aux élèves la fiche à imprimer *Explore ta météo interne!*

3. Vous présentez alors aux élèves une série de huit photos de toutes sortes qui se trouve dans le diaporama. Après chacune des photos, vous invitez les élèves : 6-14

   - À fermer les yeux, à prendre une respiration et à observer et identifier les émotions ressenties à la vue de cette photo;

   - À encercler les émojis qui correspondent le mieux aux émotions ressenties à la vue de la photo, à l'endroit prévu à cet effet sur leur fiche.



4. Vous invitez ensuite les élèves à échanger sur les questions suivantes :

   - Pourquoi certaines personnes ont ressenti des émotions différentes en regardant la même image?
   - Est-ce que toutes les émotions ressenties ont la même valeur? Certaines sont-elles plus vraies ou meilleures que d'autres?
   - Pendant l'activité, aviez-vous le contrôle sur les émotions que l'image pouvait vous faire ressentir?

5. Vous complétez l'activité avec ce qui suit : 15

Il est inévitable de vivre des émotions, des plus agréables aux plus difficiles (Reddy, 2020)! Tout comme on ne choisit pas la météo du jour, on a rarement le contrôle sur l'apparition de nos émotions. En revanche, **on a du pouvoir sur la manière de les réguler :** de vivre nos émotions, de les exprimer et de se comporter. Que l'on soit au cœur d'une tempête émotionnelle ou d'une vague de bien-être, il est important de **savoir reconnaître ce qui se passe à l'intérieur de soi**, afin de pouvoir poser des gestes aidants (Pekrun, 2022; Riediger et Bellingtier, 2022).

Par exemple, si vous observez qu'il pleut dehors, vous irez sans doute chercher votre parapluie ou votre imperméable avant de sortir. Toutefois, si vous sortez dehors sans avoir vérifié la météo, vous risquez d'avoir des surprises et de vivre bien des désagréments!

Enfin, **quelles qu'elles soient, toutes nos émotions ont leur place et leur raison d'être. Elles ont toutes le droit d'exister en nous et d'être exprimées**. Mais…pas n'importe comment!

D. À toi de jouer! (10 à 15 minutes)

1. Vous poursuivez en expliquant qu'il existe en effet une différence entre exprimer sainement son émotion et réagir sur le coup d'une émotion (Naître et grandir, 2025).

   16

   a. Vous demandez aux élèves des exemples de situations où elles et ils ont exprimé sainement leur émotion et d'autres où elles et ils ont plutôt réagi sous le coup de l'émotion. Tentez de faire ressortir les différences entre les deux types de réactions, ainsi que les avantages et inconvénients de chacune.

   b. Vous leur partagez quelques **nouvelles stratégies pour réguler leur météo interne**, qui se trouvent sur le diaporama (Ciarrochi et al., 2014; Conover et Daiute, 2017; Rottenberg et Gross, 2007; Silk et al., 2003) :

   17

   - Accepter la situation telle qu'elle est, sans y résister;
   - Observer ce qui se passe à l'intérieur de toi;
   - Accueillir tes émotions sans les juger ni tenter de les bloquer ou de les nier;
   - Exprimer ou libérer tes émotions à travers l'art, le sport, l'écriture, etc.;
   - Être à l'écoute des besoins qui se cachent derrière tes émotions;
   - Avoir de la compassion et de l'indulgence envers toi-même;
   - Reformuler tes pensées nuisibles en pensées aidantes;
   - Recentrer ton attention sur ce qui est important pour toi (besoins, valeurs, buts);
   - Rechercher des solutions en utilisant tes forces;
   - Demander de l'aide.

2. Vous pouvez leur rappeler que les stratégies des ateliers 1 et 2 (*Stratégies pour apprivoiser son stress* et *Stratégies pour s'exposer aux intolérances*) sont également de bons moyens pour apprivoiser et réguler leurs émotions, leur stress et leur anxiété.
3. Vous expliquez qu'en somme, une multitude de stratégies existent et qu'il n'y a pas de meilleures stratégies que celles qui leur permettent de retrouver leur équilibre!
4. Si le temps vous le permet, vous bouclez cette partie de l'atelier en faisant ce bref rappel sur **l'utilité des émotions** :

   Les émotions nous livrent un message important sur ce qui se passe à l'intérieur de nous : **« Un besoin mérite notre attention! »**.

   Plus on est capable d'être à l'écoute de ce qui se passe à l'intérieur de soi, plus on a la possibilité d'**agir de manière bienveillante pour répondre aux besoins qui se cachent derrière nos émotions** (Ciarrochi et al., 2014; Silk et al., 2003; Wassner et Sedley, 2024).

E. Deux têtes valent mieux qu'une! (5 à 15 minutes)

1. Vous reflétez aux élèves que parfois, vis-à-vis certaines situations hautes en émotions, il faut aussi savoir demander de l'aide! Parce que…deux têtes valent mieux qu'une! Pour les écoles qui disposent de 40 minutes, vous passez directement au point 7 de l'activité.
2. Pour aborder la demande d'aide, vous interpellez les élèves sur ces questions :

   18

   - On dit souvent que de parler de nos émotions et de demander de l'aide, c'est un sujet tabou. Pourquoi?

- En quoi demander de l'aide trop vite ou trop souvent peut contribuer à l'anxiété, selon vous? Complétez les réponses des élèves avec ces éléments :

  - Impression de n'être pas capable par soi-même;
  - Perte de confiance en soi;
  - Diminution du sentiment de pouvoir et d'autodétermination;
  - Dépendance aux opinions et aux solutions des autres;
  - Épuisement du réseau social, isolement;
  - Rétrécissement de la zone de confort.

3. Vous disposez maintenant trois grandes affiches en carton à trois endroits distincts dans la classe, avec un paquet de *post-it.* Sur chacune des affiches, vous avez déjà inscrit l'une des trois questions suivantes (à l'aide du marqueur *Sharpie)* :

   - À qui demander de l'aide et comment?
   - Qu'est-ce qui vous empêche de demander de l'aide (obstacles, peurs)?
   - Qu'est-ce que ça vous apporte de positif de demander de l'aide (avantages)?

19

4. Vous séparez ensuite la classe en trois groupes (un groupe par affiche). Les groupes disposent de trois minutes pour répondre à la question inscrite sur leur affiche en carton. Vous leur demandez d'écrire leurs réponses sur les *post-it* et de les coller sur le carton.
5. Vous faites ensuite un retour en grand groupe. Le but de l'échange est de collectiviser leurs réponses, tout en démystifiant et en légitimant la demande d'aide.
6. Vous lisez à voix haute les réponses inscrites sur les post-*it* pour chacune des questions (affiches) et invitez les élèves à commenter pour expliquer leur point de vue.
7. Vous complétez les réponses (ou présentez les stratégies pour les écoles qui disposent de 40 minutes) à partir de la liste suivante (Andriessen et al., 2019; Heerde et Hemphill, 2018; Menna et Ruck, 2004; Tharaldsen et al., 2017) :

   - **À qui demander de l'aide et comment?**

20

     - Texter, appeler ou parler directement à une amie ou un ami, un adulte ou un parent en qui on a confiance pour se confier;
     - Proposer à une amie ou un ami de faire une activité, une promenade;
     - Demander des conseils, un avis ou de l'accompagnement dans une situation difficile;
     - Rencontrer une personne intervenante de l'école;
     - Contacter des ressources officielles : personnes intervenantes sociales, CLSC, Tel-jeunes, Alloprof, Maison de jeunes, etc.

   - **Qu'est-ce qui vous empêche de demander de l'aide (obstacles, peurs)?**

21

     - Ne pas savoir où, quand, comment et à qui demander de l'aide;
     - Ressentir de la gêne ou un malaise à demander de l'aide;
     - Avoir peur du jugement des autres;
     - Avoir peur de ne pas être bien reçu, de déranger, de se faire dire non;
     - Ne pas vouloir que les autres sachent qu'on a un problème;
     - Craindre d'avoir l'air vulnérable, de paraître faible;
     - Avoir de la difficulté à faire confiance aux autres;
     - Se juger soi-même d'avoir besoin d'aide, avoir honte;

- Croire qu'on est invincible, qu'on peut tout faire seule ou seul;
- Croire que le problème va se régler de lui-même (la pensée magique!).

- **Qu'est-ce que ça vous apporte de positif de demander de l'aide (avantages)?**



22

- Avoir quelqu'un sur qui compter;
- Sentir du soutien, ne pas être seule ou seul face à une difficulté;
- Éprouver du soulagement, de l'apaisement;
- Dédramatiser, voir la situation différemment;
- Retrouver confiance en soi;
- Trouver de nouvelles solutions pour faire face au problème;
- Élargir ses moyens et ressources;
- Découvrir de nouvelles forces;
- Créer un sentiment d'entraide et de solidarité.

F. Capsule éducative – Partie 2 (5 minutes)

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Les émotions… c'est juste humain – Partie 2* aux élèves. Assurez-vous de prendre le même format que celui utilisé précédemment.

23

Capsule vidéo de Sacha et Nadège - Partie 2

Capsule audio – Partie 2

G. Défi HORS-PISTE

Cette semaine, vous invitez les élèves à s'observer pendant une situation difficile vécue. Vous leur demandez : 1) d'identifier les émotions ressenties vis-à-vis cette situation (qu'est-ce que cette situation a suscité à l'intérieur de toi? De quoi cette émotion te parlait-elle?); et 2) d'utiliser une stratégie de régulation des émotions pour mieux composer avec cette situation. Vous leur rappelez l'importance d'accueillir leurs émotions sans les juger et d'oser demander de l'aide.

24

Contenu écrit sous licence CC BY-NC 4.0. © *Programme HORS-PISTE* par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (2025), Université de Sherbrooke.

HORS PISTE

Fiche à imprimer
Explore ta météo interne!



Pour chacune des photos apparaissant sur le diaporama, encercle l'émoji correspondant le mieux à l'émotion que tu ressens en voyant l'image.

Photo nº 1



Photo nº 2



Photo nº 3



Photo nº 4

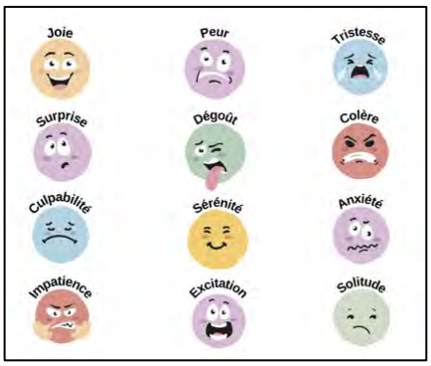


Photo nº 5

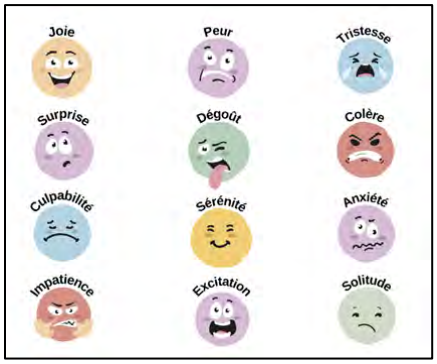


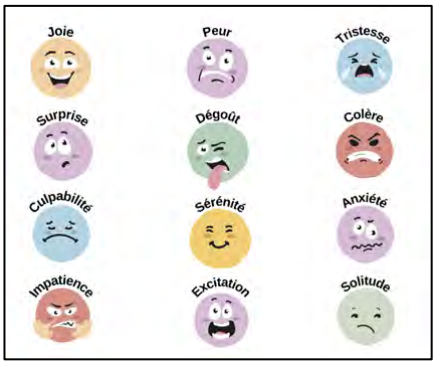
Photo nº 6



Photo nº 7



Photo nº 8



4. NE REMETS PAS TA VALEUR ENTRE LES MAINS DES AUTRES!



Je compose avec la comparaison sociale en observant qui je suis

Compétences ciblées (basées sur ÉKIP et OMS)	Se connaître, se comprendre et s'estimer Adopter des comportements prosociaux
Contenus pour le développement des compétences personnelles et sociales (MEQ)	Fiche 13 : Amis et réseau social Fiche 14 : Inclusion et bonne entente Fiche 16 : Modèle positif pour l'entourage
Compétences transversales (PFÉQ)	Actualiser son potentiel Exercer son jugement critique
Objectifs généraux de l'atelier	À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure : • de connaître certaines de ses valeurs et caractéristiques propres; • de comprendre l'impact de la comparaison sociale sur l'estime et la confiance en soi; • d'utiliser de nouvelles stratégies pour mieux se connaître, s'estimer et composer avec la comparaison sociale.

Durée totale

Version de **60 MINUTES** : animer TOUTES les étapes, incluant celles marquées par l'icône

Version de **40 MINUTES** : NE PAS animer les étapes marquées par l'icône

Matériel et préparation

- Imprimer les 2 fiches (1x par élève) : *Trois souhaits* et *Entre moi et moi-même!*
- Imprimer l'affiche *Comparaison et choix*, disponible sur le site Web dans la section : 1er cycle / Ateliers et outils pour les élèves / Affiches pour la classe, pour soutenir vos explications et réinvestir les apprentissages en classe.
- Amener 3 à 6 ballons gonflables (« ballounes »), non-gonflés.
- Disposer d'un tableau avec craies, ou d'un tableau numérique interactif (TNI).

Pour réinvestir le programme, encouragez les élèves à se rendre sur Mon Casier HORS-PISTE à l'adresse suivante : **https://www.moncasierhors-piste.ca/** et à suivre HORS-PISTE sur Instagram **@horspiste_explo**.

Avec le financement de
Agence de la santé publique du Canada / Public Health Agency of Canada
Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre Québec
UDS Université de Sherbrooke
Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale
Été 2025

A. Trois souhaits… (15 minutes)

1. Vous distribuez à chaque élève la fiche à imprimer *Trois souhaits.* 3
2. Vous suggérez le scénario suivant aux élèves : « Tu as le pouvoir de réaliser trois de tes souhaits les plus chers. Quels souhaits fais-tu? ». Vous leur demandez d'inscrire ces trois souhaits sur leur fiche.
3. Vous invitez deux ou trois élèves volontaires à nommer un de leurs souhaits et à venir l'inscrire au tableau.
4. Vous présentez ensuite à la classe cette liste des valeurs, présente dans le diaporama : 4

   Amitié, amour, beauté, courage, discipline, écoute, éducation, égalité, entraide, environnement, famille, fidélité, honnêteté, honneur, justice, liberté, loyauté, partage, patience, persévérance, plaisir, pouvoir, respect, réussite, santé, sécurité, tolérance, travail.
5. Vous demandez aux élèves d'associer, à main levée, des valeurs aux souhaits inscrits au tableau. *Il est possible et normal que les élèves ne saisissent pas bien le concept de valeur en début d'atelier. L'idée ici n'est pas d'avoir les bonnes réponses, mais de s'initier au concept de valeurs.
6. Vous animez maintenant un échange de groupe à partir des questions suivantes, pour favoriser leur compréhension du concept de valeur et faire un lien avec l'exercice des souhaits :

   - **C'est quoi une valeur?** 5

     Les valeurs sont les désirs les plus chers à notre cœur, ce que nous souhaitons défendre et la façon dont nous voulons échanger avec le monde qui nous entoure. Elles sont nos repères : elles représentent les principes directeurs qui guident nos pensées, nos choix et nos actions tout au long de notre vie (Harris, 2009; Schwartz, 1992; Schwartz et al., 2012).

   - **Pourquoi est-il important de connaître nos valeurs?** 6

     Nos valeurs sont importantes, car elles nous définissent comme individus. Elles indiquent la manière « idéale » pour nous de se comporter. Elles permettent d'agir en cohérence avec qui on est. Elles devraient guider nos choix et nos actions au quotidien, bien plus que ce que les autres pensent, disent ou font autour de nous. Elles peuvent nous aider à composer avec la comparaison sociale (Benish-Weisman et al., 2022; Lewis-Smith et al., 2021; Schwartz, 1992; Schwartz et al., 2012; Verplanken et Holland, 2002).

   - **Est-ce que nos valeurs personnelles devraient être les mêmes que celles des autres? Pourquoi?** 6

     Oui… et non! Les valeurs que l'on porte en soi trouvent souvent leurs racines à travers les expériences, les relations et les milieux dans lesquels on évolue. Il se pourrait donc que certaines de nos valeurs soient similaires à celles de nos camarades ou de notre famille, et différentes de celles de notre école ou de la société. Nos valeurs sont aussi appelées à évoluer au fil du temps, selon notre environnement, la période de vie que l'on traverse et l'époque dans laquelle on se situe (Leijen et al., 2022; Mehta et al., 2025). Ainsi, mieux vaut tenter de se connecter à ses propres valeurs, ce qui est important pour soi, et s'affilier avec des personnes ou des groupes qui partagent ces mêmes valeurs, du moins en partie, que de définir ses valeurs en fonction de celles des autres (Assor et al., 2020; Benish-Weisman et al., 2022; Lewis-Smith et al., 2021).

7. Vous invitez maintenant les élèves à choisir un de leurs trois souhaits et à écrire la ou les valeurs qui y sont associées selon eux, sur leur fiche.

6

8. Si le temps vous le permet, vous pouvez leur demander de faire de même avec les deux autres souhaits, ou faire un court partage en grand groupe sur les valeurs que les élèves ont associées à leurs souhaits.

B. Capsule éducative - Partie 1 (5 minutes)

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Ne remets pas ta valeur entre les mains des autres – Partie 1* à vos élèves. Pour ce faire, vous choisissez parmi les deux formats suivants celui que vous jugez le plus approprié en fonction des besoins et caractéristiques de vos élèves. Notez que les deux formats contiennent essentiellement les mêmes informations :

7

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège - Partie 1

   Capsule audio – Partie 1

C. Pareil, pas pareil! (10 à 20 minutes)

1. Vous reflétez aux élèves que le fait de se comparer aux autres peut affecter la confiance en soi. Vous demandez aux élèves :

8

   - « Selon vous, comment la comparaison sociale peut-elle nuire à la confiance en soi? »

2. Vous prenez quelques réponses et complétez avec ce qui suit, à l'aide du diaporama :

9

   Plus on se compare aux autres, plus on risque de porter un **regard dévalorisant**, voir **erroné**, sur soi-même et sur les autres. Cela pourrait affecter notre **confiance** en nous, de même qu'envers les autres (Ruan et al., 2023; Van Der Aar et al., 2018).

   La **confiance en soi**, c'est **croire en son potentiel et ses capacités** (compétences, habiletés), sentir qu'on possède les moyens suffisants pour surmonter une situation (American Psychological Association, 2015). C'est avoir la conviction qu'on est **CAPABLE!**

3. Vous présentez maintenant un ballon gonflable aux élèves et vous le gonflez. Vous interrogez la classe avec les questions suivantes, tout en gonflant et dégonflant le ballon, selon les réponses des élèves.

10

   - « Imaginons que le ballon que je tiens dans mes mains représente la confiance en soi. Si je le gonfle, qu'est-ce que ça veut dire? Si je le dégonfle, qu'est-ce que ça veut dire? »

   La confiance en soi varie selon les contextes et les personnes avec qui vous êtes (Pekrun, 2022; Silitonga et al., 2025). Par exemple, quand je suis avec des gens que j'adore et avec lesquels je me sens bien, j'ai davantage confiance en moi, je donne mon opinion et je suis plus relax. En revanche, quand je dois m'intégrer à un groupe de personnes que je ne connais pas (ou peu), ça me stresse et je peux me mettre à douter de moi et perdre confiance.

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

11

   La grosseur « normale » du ballon devrait dépendre de la façon dont on ressent intérieurement la confiance en soi. Elle peut donc être très différente d'une personne à l'autre (Pekrun, 2022; Silitonga et al., 2025).

4. Vous invitez quelques élèves volontaires à venir vous rejoindre à l'avant de la classe. Vous leur donnez chacun un ballon gonflable et leur demandez d'attendre vos consignes avant de manipuler ou de gonfler le ballon (donnez des directives claires pour éviter les débordements).

5. Vous donnez maintenant les consignes suivantes à toute la classe :

12

- En silence, les yeux ouverts ou fermés (selon ton choix), gonflez votre ballon afin qu'il représente votre niveau de confiance en soi. Tentez de conserver la grosseur de votre ballon pour la suite de l'exercice. *Les élèves volontaires à l'avant de la classe gonflent réellement leur ballon. Les autres élèves de la classe sont invités à mimer la grosseur de leur ballon de manière fictive, avec leurs mains dans les airs.
- Maintenant, toujours en silence, jetez un regard autour de vous. Que remarquez-vous? Comment vous sentez-vous par rapport aux autres? Prenez le temps d'observer ce qui se vit à l'intérieur de vous (sensations physiques, émotions, pensées).
- Au moment de gonfler votre ballon, aviez-vous eu envie de regarder les ballons des autres autour de vous? Ou au contraire, avez-vous rapidement gonflé le votre avant tout le monde?

6. Vous donnez les consignes qui suivent aux élèves, puis vous lisez les mises en situation ci-dessous (selon le temps dont vous disposez, vous pouvez choisir de lire uniquement les deux premières mises en situation ou bien les quatre) :

- Nous allons maintenant observer l'effet de la comparaison sur notre confiance en soi. Je vais lire des mises en situation. Vous devrez ajuster la grosseur de votre ballon en fonction du sentiment vécu et de votre confiance en soi quant à chacune des situations. Par exemple, votre ballon pourrait se dégonfler, se gonfler davantage ou encore se trouver inchangé, selon ce que vous ressentez.

Mise en situation 1	**GARDE LES YEUX OUVERTS** Tu as passé une fin de semaine très tranquille à te reposer à la maison. En ouvrant tes réseaux sociaux le dimanche, tu vois que tes camarades sont allés se promener en ville samedi soir et publient des photos sur lesquelles ils semblent vraiment s'amuser. Tu n'avais pas eu d'invitation pour cette soirée. Comment te sens-tu? Comment est ta confiance en toi? **Ajuste ton ballon.**
Mise en situation 2	**FERME LES YEUX ET CENTRE-TOI SUR CE QUE TU RESSENS** Ton enseignant annonce que vous devez effectuer un travail en équipe de quatre élèves. Tes quatre ami(e)s se placent ensemble et tu te retrouves seul(e). Le temps de chercher d'autres partenaires, les autres élèves se sont déjà tous placés ensemble. Comment te sens-tu? Comment est ta confiance en toi? **Ajuste ton ballon.**
Mise en situation 3	**FERME LES YEUX ET CENTRE-TOI SUR CE QUE TU RESSENS** Tu participes à un tournoi sportif pour représenter ton école. La partie est à égalité et le prochain point sera déterminant pour l'équipe gagnante du tournoi. Tu ressens de la pression. Tu es en bonne position et un joueur de ton équipe te fait une passe. Malheureusement, tu échappes la passe et l'adversaire compte un but. Comment te sens-tu? Comment est ta confiance en toi? **Ajuste ton ballon.**

13

14

15

Mise en situation 4	**GARDE LES YEUX OUVERTS** Aujourd'hui en classe, vous recevez vos notes d'examen en mathématiques. Tu as beaucoup étudié pour cet examen et tu as une note de 71 %. La moyenne de la classe est de 85 %. Comment te sens-tu? Comment est ta confiance en toi? **Ajuste ton ballon.**

16

7. Vous animez une discussion de groupe en utilisant les questions suivantes :

17

- Est-ce que le fait d'avoir les yeux ouverts ou fermés a influencé votre manière de gonfler votre ballon? Pourquoi?
- Comment vous sentez-vous lorsque vous remarquez que votre ballon n'est pas gonflé comme celui des autres?
- Dans quelle mesure le regard des autres est important pour vous?
- À quoi sert la comparaison envers les autres?

8. Vous complétez en transmettant ces explications :

18

La comparaison sociale est une manière de se situer socialement et de se définir : on s'évalue par rapport aux autres en validant nos goûts, nos choix, nos opinions, nos performances. Dans certaines situations, le fait de se comparer peut avoir un effet positif sur soi : motivation, dépassement de soi. Mais généralement, comme on l'a vu précédemment, **la comparaison entraine des effets négatifs sur l'estime et la confiance en soi**. C'est pourquoi il est important de porter attention à l'effet de la comparaison sociale sur soi. Mieux vaut se comparer à soi-même, dans le temps, pour apprécier ses progrès, prendre le temps de reconnaître ses forces, ses capacités et tenter de nouvelles expériences pour développer sa confiance en soi. **La confiance en soi aide à atténuer les effets négatifs de la comparaison sociale sur soi** (Lewis, 2021; Liu et al., 2025; Van Der Aar et al., 2018).

D. Entre moi et moi-même! (10 minutes)

1. Vous expliquez qu'une bonne connaissance de soi contribue à une meilleure confiance en soi. Vous définissez ensuite brièvement ce qu'est la connaissance de soi :

19

La connaissance de soi, c'est **comprendre sa propre nature**, **connaître ses valeurs, forces et aspirations, avoir conscience de ses limites et faiblesses**.(Vazire et Wilson, 2012). Elle inclut l'**intuition** (Halász et Michel, 2011), la **découverte et l'enrichissement de ses talents** (Levine, 2007; Pruneau et al., 2013), ainsi que la **conscience de ses valeurs** (Harris, 2009).

La connaissance de soi a **plusieurs utilités**. Par exemple, elle permet **de prendre des décisions éclairées** qui tiennent compte de nos forces, de nos faiblesses et de nos aspirations (par exemple, pour choisir dans quelle activité parascolaire s'inscrire). La connaissance de soi permet aussi de **mieux se comprendre dans ses émotions et ses réactions** vis-à-vis certaines situations ou événements (Lewis et Minar, 2022; Nonweiler et al., 2024; Yildirim et al., 2023). Par exemple, lorsqu'on vit un conflit, ou face à la comparaison sociale!

2. Vous proposez aux élèves de faire un petit pas vers une meilleure connaissance de soi.

3. Vous distribuez à chaque élève la fiche à imprimer *Entre moi et moi-même!* Vous leur demandez de répondre aux questions apparaissant sur leur fiche. Vous invitez les élèves à faire preuve de curiosité et de bienveillance envers elles et eux dans cet exercice.

20

- Quels sont tes forces, tes qualités, tes talents? Identifies-en quatre.
- Quelles sont tes imperfections? Identifies-en deux.
- Qu'est-ce qui te fait du bien ou qui t'apporte satisfaction?
- Qu'est-ce qui représente un défi pour toi?

4. Vous posez la question suivante aux élèves :

21

- À quoi ça sert de mieux se connaître? Avez-vous des exemples dans lesquels le fait de mieux vous connaître a été important ou bénéfique?

5. Vous concluez avec les explications suivantes à l'aide de l'image dans le diaporama:
   Plus on développe notre confiance et notre connaissance de soi, moins la comparaison sociale nous affecte et nous influence.

E. À toi de jouer! (5 minutes)

1. Vous demandez aux élèves comment elles ou ils font pour apprendre à mieux se connaître. Quelles sont leurs stratégies?

22

2. Vous enchaînez avec cette liste de **stratégies pour mieux se connaître et s'estimer**, afin de composer avec la comparaison sociale *(*inspirée de Firestone et al., 2002; Meeus et al., 2023; Van Der Aar et al., 2018) :

   - Essaie de nouvelles choses, lance-toi!
   - Donne-toi le droit à l'erreur, sans te juger. Accepte que ça ne soit pas parfait.
   - Tente de voir à l'intérieur de toi ce que tu vis et ressens, pour découvrir ce qui te fait plaisir ou non, ce que tu trouves agréable ou difficile.
   - Tente de faire preuve de tolérance envers toi-même. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Elles ont toutes leur place. Ce qui est vrai aujourd'hui sera peut-être différent demain. Et c'est normal.
   - Aie en tête que les autres autour de toi sont eux aussi en train de développer leur connaissance d'eux-mêmes. Tente donc de faire preuve de tolérance et de non-jugement envers eux aussi. Tout cela t'aidera à mieux composer avec la comparaison sociale!

F. Capsule éducative – Partie 2 (5 minutes)

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Ne remets pas ta valeur entre les mains des autres – Partie 2* aux élèves. Assurez-vous de prendre le même format que celui utilisé précédemment.

23

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège – Partie 2

   Capsule audio – Partie 2

G. Défi HORS-PISTE

24

Cette semaine, vous invitez les élèves à observer leur tendance à se comparer aux autres : « Est-ce que ça m'arrive souvent? Rarement? ». Vous leur demandez 1) d'identifier au moins une situation au cours des prochains jours où elles et ils auront eu le réflexe de se comparer et à se poser les questions suivantes : « Pourquoi ai-je senti le besoin de me comparer? », « Qu'est-ce que ça a créé à l'intérieur de moi? », « L'effet a-t-il été plutôt aidant ou plutôt nuisible sur moi? », puis 2) vous leur proposez de mettre en œuvre au moins une stratégie pour mieux se connaître et composer avec la comparaison sociale.

Contenu écrit sous licence CC BY-NC 4.0. © *Programme HORS-PISTE* par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (2025), Université de Sherbrooke.

Fiche à imprimer
Trois souhaits

Liste de valeurs :

Amitié, amour, beauté, courage, discipline, écoute, éducation, égalité, entraide, environnement, famille, fidélité, honnêteté, honneur, justice, liberté, loyauté, partage, patience, persévérance, plaisir, pouvoir, respect, réussite, santé, sécurité, tolérance, travail.

1 _____

Ma valeur:

2 _____

Ma valeur:

3 _____

Ma valeur:

Fiche à imprimer
Entre moi et moi-même

Mes quatre forces ou qualités

1	**3**
2	**4**

Mes deux imperfections

1	**2**



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

Ce qui représente un défi pour moi :



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

Je compose avec les pressions sociales grâce à ma capacité à m'affirmer

Compétences ciblées (basées sur ÉKIP et OMS)	S'affirmer Composer avec les influences sociales Adopter des comportements prosociaux
Contenus pour le développement des compétences personnelles et sociales (MEQ)	Fiche 13 : Amis et réseau social Fiche 14 : Inclusion et bonne entente Fiche 15 : Responsabilités, règles de vie, espace virtuel et conséquences Fiche 16 : Modèle positif pour l'entourage
Compétences transversales (PFÉQ)	Actualiser son potentiel Exercer son jugement critique Communiquer de façon appropriée Coopérer
Objectifs généraux de l'atelier	À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure : • de comprendre ce que sont les pressions sociales; • de reconnaître l'influence des pressions sociales sur soi, sa santé et son bien-être; • d'utiliser différentes stratégies pour mieux composer avec les pressions sociales; • de s'affirmer avec calme, respect, confiance et courage.

Durée totale

Version de **60 MINUTES** : animer TOUTES les étapes, incluant celles marquées par l'icône

Version de **40 MINUTES** : NE PAS animer les étapes marquées par l'icône

Matériel et préparation

- Imprimer la fiche *Mises en situation Presse-toi pas!* (1x copie pour vous seulement).
- Imprimer l'affiche *Stratégies pour t'affirmer*, disponible sur le site Web dans la section : 1er cycle / Ateliers et outils pour les élèves / Affiches pour la classe, pour soutenir vos explications et réinvestir les apprentissages en classe.
- Découper les étapes de la fiche *Mises en situation Presse-toi pas!*
- Disposer d'un tableau avec craies ou d'un tableau numérique interactif (TNI).

Pour réinvestir le programme, encouragez les élèves à se rendre sur Mon Casier HORS-PISTE à l'adresse suivante : **https://www.moncasierhors-piste.ca/**et à suivre HORS-PISTE sur Instagram **@horspiste_explo**.

Avec le financement de

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

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

Université de Sherbrooke

Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale

Été 2025

A. La ronde des opinions (10 minutes)

1. Vous lisez la mise en situation suivante : 3

   « Ton amie reçoit une carte-cadeau pour acheter de nouveaux vêtements. Elle te demande ton avis sur ce qu'elle devrait acheter. Tu lui montres alors cette photo d'un ensemble de vêtements qui te plait… »

2. Vous présentez la photo de l'ensemble de vêtements, qui figure dans le diaporama.

3. Toujours à l'aide du diaporama, vous présentez différents personnages et leurs opinions sur le sujet de l'habillement : 4-7

   - Parent 1 : « Il ne faut pas que les vêtements soient trop chers! »
   - Parent 2 : « L'important, c'est que ça soit confortable! »
   - Grands-parents : « Pas trop sexy, svp! »
   - Amie : « Des vêtements originaux, qui sortent de l'ordinaire! »
   - Ami : « Des vêtements bien simples… »
   - Personnel enseignant : « Est-ce que ça respecte le code de vie de l'école? »
   - Société 1 : « Des vêtements tendance, dernier cri, à la mode! »
   - Société 2 : « Pensons environnement! Des vêtements usagés ou recyclés »

4. Vous interrogez maintenant les élèves sur ces questions : 8

   - Est-ce que votre proposition vestimentaire correspond à tous les critères des différents personnages?
   - Est-ce que l'on peut satisfaire tout le monde? Si oui, comment? Sinon, pourquoi?
   - Est-ce que le fait de déplaire peut affecter nos relations avec les autres?

5. Vous complétez les réponses en donnant ces explications : 9

   Peu importe nos décisions, il y aura toujours des gens en désaccord avec nous. Mieux vaut accepter qu'on ne puisse pas plaire à tout le monde, comme tout le monde ne nous plaît pas. Et faire nos propres choix sur la base de nos besoins, sentiments, goûts, intérêts, valeurs et droits. De là l'importance de bien se connaitre!

   Enfin, il faut aussi garder en tête que les relations les plus solides ne se brisent habituellement pas avec un simple désaccord ou avec des goûts différents. Si c'est le cas, c'est peut-être signe qu'il vaut mieux mettre ses énergies vers des relations plus harmonieuses!

B. Capsule éducative – Partie 1 (5 minutes)

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Ne presse pas! Je ne suis pas un citron… – Partie 1* à vos élèves. Pour ce faire, vous choisissez parmi les deux formats suivants celui que vous jugez le plus approprié en fonction des besoins et caractéristiques de vos élèves. Notez que les deux formats contiennent essentiellement les mêmes informations : 10

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège - Partie 1

   Capsule audio – Partie 1

C. Presse-citron (10 minutes)

1. À l'aide des informations apprises dans la capsule, vous invitez les élèves à expliquer, dans leurs mots, ce que sont les **« pressions sociales ».**

11

2. Vous prenez quelques interventions, puis vous complétez au besoin avec ces explications :

On est quotidiennement exposé à toutes sortes de pressions sociales dans notre environnement (familial, amical, scolaire, sportif, médiatique, sociétal, etc.). Parmi ces pressions, on retrouve par exemple : les standards de beauté, les normes corporelles, les rôles sociaux liés aux genres, la culture de performance (académique, sportive), les pressions liées aux expériences amoureuses et sexuelles, aux comportements à risque et à l'usage de substances (Dupont, 2014; Young, 2013).

Ces pressions viennent influencer, positivement ou négativement, notre manière d'être et d'agir : nos opinions, perceptions, comportements, attitudes, choix (Wright, 2020). Certaines pressions sociales peuvent même nous faire vivre du stress et de l'anxiété (Venticinque et al., 2024). Il est donc important de prendre conscience de leur présence dans notre vie et de leur impact sur notre santé et notre bien-être (Assor et al., 2020; Nor et al., 2025).

3. Vous questionnez maintenant les élèves :

12

- Que se passe-t-il à l'intérieur de vous, à force d'entendre ces messages, de subir ces pressions qui proviennent de l'extérieur?
- Vous prenez quelques interventions et vous complétez en nommant ceci :

Sans trop s'en rendre compte, on intègre ces pressions, puis on se les impose à soi-même… et aux autres! **Comme un citron change d'allure après avoir été pressé, on change notre manière d'être ou d'agir à force de subir les pressions sociales.**

Par exemple, on croit qu'il faut aimer telle chose ou penser de telle manière… Mais cela ne vient pas réellement de soi. Les pressions sociales nous influencent de manière à **nous rendre davantage conformes aux normes établies** : faire comme les autres, « être dans le moule ».

Ce n'est pas toujours facile de distinguer ce qui provient réellement de soi, de ce qui provient des pressions sociales extérieures!

4. Vous présentez maintenant deux mises en situation :

a) « À la récréation, tes amis passent des commentaires dénigrants sur l'apparence physique d'un autre élève. Tu es inconfortable et en désaccord avec leur façon d'agir, mais tu n'oses pas le dire. Tu finis même par participer en riant de leurs commentaires, comme tout le monde le fait. Sinon, tu pourrais avoir l'air plate ou trop sage… On risque de rire de toi ou pire, de t'exclure… »

13

b) « Tes amies ont partagé une vidéo sur les réseaux sociaux dans laquelle elles se mettent en danger dans toutes sortes de situations à risque, dans le but de récolter le plus de « j'aime » possible sous leur publication. Tu n'as pas participé à ces expériences et tu n'es pas en accord avec tout ça. Même si elles insistent pour que tu partages à ton tour la vidéo, tu décides de t'affirmer et de ne pas le faire. Tu préfères respecter tes valeurs et ton intégrité et ne pas participer à ce mouvement populaire qui encourage les comportements à risque. »

14

5. Vous questionnez ensuite les élèves : Dans ces deux situations…

15

- Laquelle expose une ou un jeune qui cède sous la pression?
- Laquelle expose une ou un jeune qui résiste à la pression?
- Selon vous, qu'est-ce qui a influencé leur manière différente de réagir à la pression?

16

6. Vous prenez quelques réponses, puis vous complétez en expliquant ceci :

   Notre façon de réagir dépend en partie de notre **confiance en soi**. Une plus **faible confiance en soi** amène à se conformer davantage ou à se soumettre aux pressions sociales, plutôt qu'à **résister et s'affirmer** (Fischer, 2020; Oghounu, 2025)!

17

7. Vous approfondissez la notion d'**affirmation de soi** avec ces propos :

   L'affirmation de soi réfère à notre capacité à **communiquer avec calme et honnêteté** nos pensées et nos sentiments à autrui.

   Le comportement affirmatif implique **deux types de respect** : **celui envers soi-même** (en tenant compte de ses propres besoins, droits, pensées et sentiments) **et celui envers l'autre** (en tenant compte de ses besoins, droits, pensées et sentiments). Plus un individu est en mesure de respecter les autres tout en se respectant lui-même, et plus il est en mesure de s'exprimer clairement, plus ses relations seront enrichissantes et libératrices (Boisvert et Beaudry, 2012; Darjan et al., 2020).

8. Vous concluez en sensibilisant les élèves au fait qu'en tout temps, quand on se sent sous pression, on peut prendre un moment pour s'arrêter et tenter d'observer ce qui se passe en soi (sensations, émotions, pensées). Cela permet de se recentrer sur ce qui est important pour soi (besoins, valeurs, intérêts, goûts) pour ensuite s'affirmer, en respect de soi et des autres!

D. Presse-toi pas et affirme-toi! (15 à 25 minutes)

1. Vous vous assurez d'abord que deux rangées de pupitres sont bien alignées dans le local, de manière à libérer une voie au centre pour circuler.

18

2. Vous indiquez aux élèves qu'à travers des mises en situation, leur défi sera de s'exercer à prendre des décisions et à s'affirmer avec calme, respect, confiance et courage en présence de pressions sociales.

3. Vous demandez à une personne volontaire de se diriger tout au bout de la voie centrale, au fond du local (entre les deux rangées de pupitres) et d'attendre.

4. Vous mentionnez maintenant à la classe que la voie centrale représente symboliquement le cours de la vie :

   - Dans la vie, on avance avec nos buts, désirs, aspirations, valeurs, de même que nos peurs et doutes, dans l'objectif ultime de se rendre au bout de notre propre chemin. Par contre, tout au long de ce chemin, on est confronté à différentes pressions qui peuvent influencer de façon positive ou négative nos perceptions, attitudes, choix… Bref, notre direction!

5. Vous poursuivez avec ces explications :

   - À travers les mises en situation, l'élève volontaire devra se déplacer de l'arrière vers l'avant de la voie centrale qui représente le cours de sa vie.
   - Trois élèves placés en périphérie de la voie auront en main des étapes de la mise en situation.
   - Lorsque l'élève volontaire se retrouvera devant une ou un élève possédant une étape de la mise en situation, il devra d'abord l'écouter et la lire.
   - Puis, l'élève volontaire devra faire la pause « **PRESSE-TOI PAS!** ».

a) S'arrêter, se fermer les yeux et respirer;

b) S'observer : « Qu'est-ce que ça me fait vivre intérieurement (sensations, émotions, pensées)? »;

c) Se décider et s'affirmer : « Qu'est-ce que je décide de faire avec cette situation qui me met sous pression? Comment je m'affirme? ».

- Une fois que l'élève volontaire aura affirmé sa décision au groupe, l'élève pourra continuer d'avancer dans la voie centrale pour découvrir la suite de l'histoire.

- L'évolution de la situation ne correspondra pas nécessairement aux décisions prises par l'élève volontaire, mais elle exposera comment certaines pressions sociales exercent une influence sur notre manière de faire des choix.

6. Vous distribuez maintenant les étapes A, B et C de la mise en situation que vous avez choisie parmi les deux proposées (voir la fiche à imprimer *Mises en situation PRESSE-TOI PAS!*), aux trois élèves assis de part et d'autre de la voie, en partant de l'arrière vers l'avant.
7. Vous donnez le signal pour commencer. L'élève volontaire s'avance alors dans la voie. Lorsque l'élève volontaire arrive devant l'élève détenant l'étape A de la mise en situation, l'élève de l'étape A lui la lit à voix haute.
8. Vous demandez ensuite à l'élève volontaire de faire la pause « **PRESSE-TOI PAS!** », et invitez le reste de la classe à faire de même. Vous passez à travers les trois consignes de la pause.
9. Vous pouvez interpeller la classe pour aider l'élève volontaire, au besoin. Toutefois, tentez d'encourager l'élève volontaire à faire son propre choix.
10. Vous pouvez aussi utiliser les questions suivantes pour amener les élèves à approfondir leur réflexion vis-à-vis la mise en situation :
    - Ressentez-vous une obligation? Pourquoi?
    - Quels sont les avantages et les désavantages des différents choix qui sont devant vous?
    - Est-ce qu'il y a une peur ou une « intolérance » qui influence votre décision? (p. ex. peur du jugement des autres, de l'exclusion ou du rejet, peur de l'échec).
    - Est-ce que votre décision est fidèle à qui vous êtes? Avez-vous l'impression de vous respecter vous-même dans le choix que vous faites?
11. Après avoir pris sa décision et l'avoir affirmée, l'élève volontaire continue d'avancer dans la voie vers la prochaine étape et ainsi de suite.
12. La situation évolue au fur et à mesure que les étapes B et C de la mise en situation sont lues par les autres élèves.
13. À chaque étape, vous appliquez les consignes de la pause « **PRESSE-TOI PAS!** » avec l'élève volontaire, en permettant à la classe d'interagir.
14. Une fois la mise en situation complétée, la classe applaudit l'élève volontaire pour son courage.
15. Pour les écoles qui disposent de 60 minutes, vous répétez l'exercice avec l'autre mise en situation proposée, ainsi que d'autres élèves si possibles. Pour les écoles qui disposent de 40 minutes, vous concluez l'activité avec le dernier point.

16. Pour conclure, vous sensibilisez les élèves au fait qu'il est souvent plus facile de faire des choix et de s'affirmer avec calme et respect dans une situation fictive que dans la vraie vie! Mais que plus on s'exerce, plus on gagne en confiance pour prendre des décisions cohérentes avec soi et s'affirmer avec honnêteté.

E. À toi de jouer! (5 minutes)

1. Vous demandez aux élèves de nommer des **stratégies pour mieux composer avec les pressions sociales et s'affirmer** devant les autres (par exemple : leurs pairs).

19

2. Vous complétez à l'aide des stratégies suivantes (inspirées d'Ames et al., 2017) :

   - S'arrêter, respirer, se recentrer (utiliser la pause « **PRESSE-TOI PAS!** »);
   - Être à l'écoute de soi, d'abord;
   - Se respecter soi-même : ses besoins, sentiments, goûts, valeurs, droits;
   - Respecter les autres : leurs besoins, sentiments, goûts, valeurs, droits;
   - Poser des questions, s'informer, tenter de comprendre;
   - Remettre en question les idées reçues, ne pas tout avaler;
   - Dans l'incertitude, se donner du temps avant de faire des choix;
   - Faire preuve de confiance et de courage;
   - Affronter la peur de déplaire aux autres, dire non;
   - Communiquer avec calme et honnêteté;
   - Utiliser l'humour pour dédramatiser, sans banaliser.

F. Capsule éducative - Partie 2 (5 minutes)

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Ne presse pas! Je ne suis pas un citron… – Partie 2* aux élèves. Assurez-vous de prendre le même format que celui utilisé précédemment.

20

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège – Partie 2

   Capsule audio – Partie 2

G. Défi HORS-PISTE

Cette semaine, vous demandez aux élèves d'identifier une situation dans laquelle elles et ils remarquent vivre une forme de pression sociale dans leur vie. Vous les invitez à utiliser la pause PRESSE-TOI PAS!, puis à s'affirmer en tentant d'appliquer au moins une autre des stratégies vues dans l'atelier.

21

Contenu écrit sous licence CC BY-NC 4.0. © *Programme HORS-PISTE* par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (2025), Université de Sherbrooke.

Fiche à imprimer

Mises en situation : Presse-toi pas!

	Mise en situation : option 1
A	Ton ami Matis t'invite à venir avec lui à la fête de son cousin. Tu ne connais pas son cousin, mais tu sais qu'il est en secondaire 4 et qu'il se tient avec un groupe de jeunes un peu « rebelles » à l'école. Tu te demandes si tu te sentiras à ta place. Intérieurement, tu sens que c'est mieux de ne pas y aller. Mais, une autre de tes amies, Juliette, insiste pour que tu viennes avec eux. Elle te supplie en disant qu'à trois, vous serez moins gênés. Que fais-tu?
B	Tu décides finalement d'aller à la fête, pour être solidaire avec tes amis et leur montrer ton côté audacieux. Pendant la soirée, certaines personnes se mettent à boire de l'alcool. L'ambiance change. Intérieurement, tu ne te sens plus confortable et une partie de toi préférerait quitter la fête. Mais Matis et Juliette ont du plaisir et veulent rester. Que fais-tu? »
C	Tu décides finalement de rester pour ne pas déplaire à tes amis. Le cousin de Matis offre à tout le monde un verre d'alcool. C'est sa « tournée »! Tu n'as jamais vraiment bu d'alcool. Intérieurement, tu sens que ce n'est pas une bonne idée. Mais tes deux amis acceptent le verre offert par le cousin de Matis, comme tout le monde d'ailleurs. Tu hésites… C'est sa fête après tout. Que fais-tu?

	Mise en situation : option 2
A	La fin d'étape approche. Tu as trois gros examens qui s'en viennent. Tu as prévu étudier toute la fin de semaine pour bien te préparer. Ton amie te propose plutôt de faire une sortie samedi : centre d'achat et cinéma. Ça te tente! Mais intérieurement, tu sens que ce n'est pas une bonne idée. Tu sens qu'il vaut mieux rester tranquille et te concentrer sur ta fin d'étape. Ton amie insiste en disant que tu « stress » trop pour rien avec tes examens. Elle dit qu'étudier est une perte de temps. Elle te dit de profiter de la vie! Que fais-tu?
B	Tu décides finalement d'aller à la sortie avec ton amie le samedi et de faire toutes tes études le dimanche. Rendue au dimanche, tu constates que c'est trop d'étude en une seule journée. Tu sens que tu n'y arriveras pas. Tu en parles à tes parents pour avoir de l'aide, mais ceux-ci trouvent que tu as mal géré ton temps et te reprochent d'être sortie hier. Ils se montrent stricts : tu dois avoir fait une bonne préparation pour tes examens et bien performer. Intérieurement, tu sens la pression se resserrer sur toi. Tu ne veux pas décevoir tes parents. Tu aurais d'aide… Que fais-tu?
C	Tu décides finalement de te débrouiller toute seule et d'étudier jusqu'à très tard le soir. Lundi matin, tu es épuisée. Ta prof de français demande à te parler. Elle te nomme que tu sembles très fatiguée. Elle aimerait t'offrir son aide et te suggère de venir la voir sur l'heure du dîner. Intérieurement, tu sens que tu aurais besoin de l'aide offerte par ta prof. Mais ton amie tente de te convaincre de ne pas y aller pour dîner avec elle à la place. Elle dit que ça risque de te causer plus de problèmes qu'autre chose si tu y vas. Que fais-tu?



6. ÊTRE IMPARFAIT(E) … C'EST PARFAIT!

Je développe mon estime de moi en acceptant qui je suis

Compétence ciblée (basée(s) sur ÉKIP et OMS)	Se connaître, se comprendre et s'estimer
Contenus pour le développement des compétences personnelles et sociales (MEQ)	Fiche 13 : Amis et réseau social Fiche 14 : Inclusion et bonne entente
Compétences transversales (PFÉQ)	Actualiser son potentiel Coopérer
Objectifs généraux de l'atelier	À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure : • de comprendre ce qu'est l'estime de soi et ce qui contribue à la fragiliser ou à la solidifier; • de définir son moi réel, son moi idéal et la distance entre les deux; • d'utiliser des stratégies pour développer et renforcir son estime de soi.

Durée totale

Version de **60 MINUTES** : animer TOUTES les étapes, incluant celles marquées par l'icône

Version de **40 MINUTES** : NE PAS animer les étapes marquées par l'icône

Matériel et préparation

- Imprimer la fiche *Pour explorer ton estime* (1 x élève).
- Imprimer l'affiche *Moi réel et Moi idéal*, disponible sur le site Web dans la section : 1er cycle / Ateliers et outils pour les élèves / Affiches pour la classe pour soutenir vos explications et réinvestir les apprentissages.
- Disposer d'un tableau avec craies ou d'un tableau numérique interactif (TNI).

Pour réinvestir le programme, encouragez les élèves à se rendre sur Mon Casier HORS-PISTE à l'adresse suivante : **https://www.moncasierhors-piste.ca/** et à suivre HORS-PISTE sur Instagram **@horspiste_explo**.

Avec le financement de
Agence de la santé publique du Canada / Public Health Agency of Canada
Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre Québec
Université de Sherbrooke
Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale
Été 2025

A. À vos défis! (15 minutes)

1. Vous demandez à quatre élèves volontaires de venir à l'avant de la classe pour réaliser des défis. Les défis peuvent être réalisés en solo ou à plusieurs.

2. Les défis donnés aux élèves doivent être difficiles ou impossibles à accomplir. Voici quelques exemples pour vous inspirer :

   - Réciter l'alphabet à l'envers;
   - Se lécher le coude;
   - Entremêler les bras des élèves et tenter de les défaire;
   - Faire une longue chaine de trombones les yeux fermés.

3. Les élèves volontaires disposent d'environ 5 minutes pour la réalisation de leurs défis. Pendant ce temps, vous incitez les autres élèves de la classe à encourager les élèves volontaires.


3

4. Lorsque le temps est écoulé, vous applaudissez les élèves volontaires et les félicitez.

5. Vous demandez maintenant aux élèves de la classe de nommer des qualités et forces pour chacun des élèves volontaires ayant participé aux défis, à tour de rôle. Pour ce faire, les élèves peuvent s'inspirer de la liste de qualités et forces figurant dans le diaporama. Au besoin, vous complétez les qualités et forces nommées par les élèves.


4

   - Drôle
   - Persévérant/ persévérante
   - Créatif/ créative
   - Respectueux/ respectueuse
   - Généreux/ généreuse
   - Patient/ patiente
   - Courageux/ courageuse
   - Organisé/ organisée
   - Positif/positive
   - Observateur/observatrice
   - Calme
   - Honnête
   - Enthousiaste
   - Motivé/motivée
   - À l'écoute
   - Souriant/souriante
   - Responsable
   - Authentique
   - Bienveillant/bienveillante
   - Réfléchi/réfléchie
   - Tolérant/tolérante

Conseil d'animation

Assurez-vous que l'exercice soit respectueux, positif et équitable. L'objectif est de leur faire vivre l'impact de recevoir des compliments et qualités.

6. Vous faites ensuite un retour avec les élèves volontaires sur la façon dont elles et ils ont vécu l'expérience, à partir de ces questions :


5

   - Comment avez-vous trouvé les défis que vous deviez réaliser? Faciles? Difficiles?
   - Qu'avez-vous ressenti intérieurement pendant la réalisation des défis?

- Qu'avez-vous ressenti intérieurement au moment de recevoir des compliments?

7. Vous expliquez que l'activité avait pour but de leur faire vivre des situations déstabilisantes (p. ex. devoir réaliser des défis impossibles, être vues et vus par toute la classe, recevoir des compliments). Vous expliquez que nos réactions spontanées dans ce genre de contextes vulnérabilisant parlent souvent du rapport que l'on entretien avec soi-même, de notre estime de soi.

8. Vous poursuivez la discussion en grand groupe avec les questions suivantes :

   - Avez-vous remarqué un changement dans le non-verbal de vos camarades lorsqu'elles et ils ont reçu des compliments?
   - Comment vous sentez-vous généralement lorsque vous recevez un compliment?
   - Est-ce facile de donner des compliments? Est-il plus facile d'en donner ou d'en recevoir?

9. Vous prenez quelques interventions, puis vous concluez en nommant que :

   Chaque personne porte en elle des **forces et des qualités uniques, qui contribuent à sa beauté, tant intérieure qu'extérieure.** Reconnaître notre propre beauté, ce n'est pas prétentieux… C'est important pour **apprendre à s'aimer et s'estimer**!

6

B. Capsule éducative – Partie 1 (5 minutes)

7

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Être imparfait(e)…c'est parfait! – Partie 1* à vos élèves. Pour ce faire, vous choisissez parmi les deux formats suivants celui que vous jugez le plus approprié en fonction des besoins et caractéristiques de vos élèves. Notez que les deux formats contiennent essentiellement les mêmes informations :

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège - Partie 1

   Capsule audio – Partie 1

C. L'estime de soi, c'est quoi? (10 minutes)

1. Vous faites un lien avec la capsule éducative en demandant aux élèves de partager leur définition de l'estime de soi, dans leurs mots. Vous prenez quelques interventions et complétez à l'aide de ses explications :

8

Une bonne estime de soi réfère au sentiment d'être une personne **importante, VALABLE et digne d'amour**. L'estime de soi découle de l'**appréciation globale, positive ou négative, qu'on a de sa propre valeur comme personne** (American Psychological Association, 2015; Muris, 2001; Orth et Robins, 2014). L'estime de soi peut être **plutôt solide** ou **plutôt fragile**. Les **émotions que l'on ressent intérieurement** ou les **pensées** qui nous habitent quand on pense à soi sont de **bons indicateurs de notre estime de soi** (Carlén et al., 2023; Kőszegi et al., 2022; Rosenberg, 1979).

2. À l'aide du diaporama, vous présentez maintenant un tableau (inspiré de Thibault et al. (2019)), qui regroupe des phrases associées à une estime de soi solide et une estime de soi fragile :

9

Estime de soi solide	Estime de soi fragile
• « Je me considère comme une personne qui a de la valeur, malgré mes imperfections et mes échecs. »	• « Je suis constamment préoccupé(e), voire obsédé(e) par mon image. »
• « J'ai une bonne connaissance de moi (forces et difficultés) et j'agis en fonction avec celle-ci. »	• « Je vis de l'insécurité en situation sociale. J'ai tendance à surveiller le regard que les autres portent sur moi. »
• « J'accepte et accueille les compliments que l'on me fait. »	• « J'ai tendance à faire des choix qui sont contraires à mes besoins et envies, pour ne pas déplaire aux autres. »
• « Je m'affirme et je sais me faire respecter. »	• « J'ai tendance à me sentir exclu(e) ou différent(e) des autres : plus fragile, vulnérable, moins compétent(e). »
• « J'accepter de ne pas avoir tous les talents ou de ne pas tout réussir, sans me sentir dévasté(e). »	• « J'ai du mal à recevoir la critique ou à vivre des échecs »
• « Je reconnais mes forces, qualités, capacités et réussites. »	• « J'ai de la difficulté à reconnaître mes forces, qualités et capacités et à m'attribuer mes réussites. »

3. Vous questionnez brièvement les élèves avec ces trois questions, en prenant quelques interventions :
   - Vous reconnaissez-vous dans certaines de ces phrases?
   - De quel côté du tableau sont les phrases qui vous correspondent le mieux?
   - Qu'est-ce que cela dit sur vous-même et votre estime de soi?

4. Vous complétez l'activité avec ces propos bienveillants :

10

Il est tout à fait normal d'avoir des aspects de soi plus fragiles et d'autres, plus solides au point de vue de l'estime. L'estime de soi est encore **en pleine construction à l'adolescence** (Bien et al., 2024; Carlén et al., 2023) Elle est influencée par les **changements identitaires** qui surviennent, de même que par les **événements et expériences interpersonnelles vécues** (Dorard et al., 2013; Guillon et Crocq, 2004). Elle est donc appelée à **évoluer dans le temps** (Bien et al., 2024; Carlén et al., 2023; Trzesniewski et al., 2003). L'important, c'est d'avoir conscience d'où se situe notre estime de soi, ici et maintenant, **afin de pouvoir la développer et la renforcir avec bienveillance, un pas à la fois**!

D. Moi réel ou Moi idéal? (15 minutes)

1. Vous enchaînez en nommant qu'une façon d'explorer son estime de soi est **d'observer son « moi réel » et son « moi idéal ».** Vous expliquez aux élèves en quoi consiste le « moi réel » et le « moi idéal » :

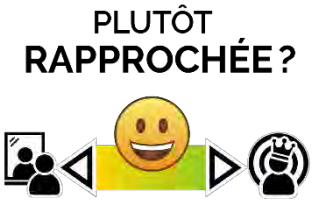
   - **Le « moi réel »** : C'est le regard que tu portes sur toi, ton importance, tes réussites, tes défis, tes forces et tes limites, dans le moment présent (American Psychological Association, 2015). C'est le reflet que tu vois de toi dans le miroir. Le « moi réel » correspond donc à la valeur que tu t'accordes comme personne (positive ou négative) ici et maintenant, à travers différents domaines (p. ex. scolaire, social, émotionnel, physique; Ouellet, 2020; Shavelson et al., 1976).

   - **Le « moi idéal »** : C'est l'idée que tu te fais de la personne que tu devrais être, dans un monde idéal (American Psychological Association, 2015). C'est une projection de toi, à ton meilleur. Le « moi idéal » correspond donc à la valeur que tu accordes à la personne idéalisée que tu aimerais être, à travers différents domaines (p. ex. scolaire, social, émotionnel, physique; Ouellet, 2020; Shavelson et al., 1976).

2. Vous expliquez que **l'estime de soi** est influencée par **l'écart, la différence ou la distance** entre le « moi réel » et le « moi idéal » (Cervone et Pervin, 2020; Norem-Hebeisen, 1976).

11





Plus **l'écart, la différence ou la distance** est grande entre ce qu'on perçoit être actuellement (« moi réel ») et ce qu'on pense qu'on devrait être pour avoir de la valeur et être digne d'amour (« moi idéal »), plus notre estime de soi risque d'être **affectée et fragilisée**. À l'inverse, plus nos deux « moi » sont **rapprochés**, plus l'estime qu'on a de nous a de chance d'être **positive, équilibrée, saine et solide** (Cervone et Pervin, 2020; Thibault et al., 2019).

3. Vous donnez cet exemple :

   - **« Moi réel »** : À l'école, je n'ai que deux amies ou amis avec qui je suis proche et je m'entends bien. Même si je les adore, je me sens parfois « faible » ou « moche » par rapport aux autres. J'ai l'impression d'avoir moins d'importance et moins de compétence pour me faire des amies et amis.

12

   - **« Moi idéal »** : J'aimerais être dans un groupe populaire, comme ma sœur qui est plus vieille. J'aurais l'impression d'avoir plus de valeur et d'importance si j'avais plus d'amies et d'amis.

4. Vous distribuez maintenant aux élèves la fiche à imprimer *Pour explorer ton estime* et les invitez à la remplir individuellement. Vous leur laissez maximum 5 minutes.

5. Vous faites ensuite un retour en grand groupe avec les élèves :

   - Comment percevez-vous la différence, la distance ou l'écart entre vos deux « moi »? Sont-ils plutôt éloignés ou plutôt rapprochés?
   - Qu'est-ce que cela dit sur vous-même et votre estime?

6. Vous sensibilisez les élèves au fait qu'il est normal et fréquent d'observer un certain écart entre l'appréciation que l'on fait de soi et ce que l'on voudrait être. D'autant plus dans une société où la comparaison et les pressions sociales sont fortes!

   La comparaison sociale peut jouer un **rôle fragilisant sur l'estime de soi**, en contribuant à **augmenter l'écart perçu entre le moi réel et le moi idéal** (McComb et al., 2023; Zogmaister et Maricutoiu, 2022).

7. Vous complétez l'activité en nuançant ce que signifie **développer une estime de soi positive, équilibrée, saine et solide** :

   13

   Une **estime de soi positive, équilibrée, saine et solide** ça ne passe ni par la **glorification de soi** (p. ex. se survaloriser, se montrer imperturbable, ne jamais douter de soi, être au-devant de tout) ni par la **banalisation de soi** (p. ex. se juger sévèrement, se dévaloriser, minimiser ses réussites, s'effacer).

   Cela passe plutôt par une **évaluation bienveillante et réaliste de soi-même** (Neff, 2011; Neff et Vonk, 2009; Ouellet, 2020). Ou autrement dit, par le rapprochement de nos deux « moi »! Et pour cela, il y a des stratégies!

E. À toi de jouer! (5 minutes)

1. Vous nommez que différentes stratégies sont à notre portée pour rapprocher nos « moi ». Vous demandez aux élèves de nommer leurs idées de stratégies.

   14

2. Vous prenez quelques interventions, puis vous complétez en présentant la liste de **stratégies pour développer et renforcir ton estime** qui suit, inspirée de Thibault et al. (2019) :
   - Prendre conscience de son discours intérieur (pensées et émotions à propos de soi);
   - Éviter les pensées dénigrantes ou trop exigeantes envers soi;
   - Faire attention au vocabulaire que l'on utilise pour parler de soi;
   - Diminuer l'autocritique, ne pas se juger trop sévèrement;
   - Ne pas se définir uniquement par les expériences difficiles ou passées;
   - Porter un regard neuf sur soi, voir ce que l'on a de beau en soi;

- Développer un discours plus indulgent et bienveillant envers soi-même;
- Mieux se connaître dans ses limites et ses forces;
- S'accepter comme on est;
- Accueillir la critique, la voir comme une occasion d'apprendre;
- S'ouvrir aux compliments des autres;
- Noter ses qualités, bons coups et réussites dans un journal;
- S'affirmer avec calme et respect;
- Se permettre de dire non, accepter de décevoir;
- Sortir de sa zone de confort, oser prendre des risques;
- Accepter de vivre des échecs;
- Éviter de se comparer aux autres… Plutôt se comparer à soi-même!

3. Enfin, vous concluez avec ces propos :

15

Être imparfaite et imparfait… c'est parfait! Nul besoin d'être irréprochable pour s'aimer, être aimé et reconnaître qu'on a de la valeur, puisque « l'estime de soi infaillible est impossible à atteindre » (Thibault et al., 2019, p. 10). S'accepter malgré nos travers, nos manques et nos défauts, ça renforce notre estime. **Bref, s'estimer tel que l'on est, pas plus, pas moins!** Tout en sachant qu'on peut toujours passer à l'action pour évoluer! Changer, ajuster ou améliorer le regard que l'on porte sur soi-même (son « moi réel ») afin de le rendre plus positif et réaliste, ça diminue l'écart avec son « moi idéal », et ça permet de renforcir l'estime de soi!

F. Méditation sur les forces (5 minutes)

16

1. Vous invitez maintenant les élèves à prendre un moment pour s'arrêter et fermer les yeux, afin d'expérimenter une méditation. Vous pouvez tamiser les lumières ou mettre une musique apaisante si vous le souhaitez.

2. Vous leur demandez de prendre quelques grandes respirations.

3. Puis doucement, vous leur proposez de réfléchir à un trait ou une caractéristique qui les représente et qui leur plaît particulièrement. Cela peut aussi être une force ou une qualité qu'une autre personne leur a déjà nommée.

4. Vous leur demandez de laisser la réponse émerger d'elle-même, sans chercher à trouver la meilleure réponse possible, le plus rapidement possible.

5. Une fois leur force ou qualité trouvée, vous invitez les élèves à prendre un moment pour se complimenter intérieurement à partir de cette caractéristique qui les représente.

6. Vous invitez maintenant les élèves à s'attarder aux sensations physiques, émotions et pensées qui viennent avec ce compliment.

- Comment vous sentez-vous quand vous vous autorisez à voir ce que vous aimez chez-vous?
- Quand vous prenez le temps de vous reconnaître et de valoriser le positif en vous?

7. Vous leur laissez une minute pour ressentir. Vous les invitez à accueillir ce qui se présente, sans juger ni tenter de changer quoi que ce soit.

8. Vous leur suggérez maintenant d'imaginer mettre en œuvre cette force ou cette qualité dans leur vie.
   - Qu'est-ce que cela suscite à l'intérieur de vous?
   - Qu'est-ce que ça génère autour de vous?

9. Vous leur laisser encore une fois le temps de ressentir et de visualiser. Puis, vous faites la proposition aux élèves de mettre réellement en action cette force ou qualité dans leur vie réelle, au cours des prochains jours. Vous leur laissez le temps de respirer dans cette proposition.

10. Enfin, vous concluez tranquillement la méditation en les invitant à rouvrir les yeux, à s'étirer et à bâiller au besoin avant de revenir vers le groupe.

11. Si le temps vous le permet, vous prenez quelques interventions d'élèves volontaires à partager leur expérience.

12. Vous terminez en donnant quelques explications sur la méditation :

    La méditation, c'est simplement de prendre le temps de s'installer confortablement, possiblement dans le silence ou avec une musique apaisante, pour s'arrêter un moment et permettre à notre attention de se recentrer. Puis, on peut déplacer son attention vers un élément en particulier et l'observer avec une perspective nouvelle. Il n'est pas nécessaire que ce soit long ou compliqué. Graduellement, la méditation peut être expérimentée un peu plus longtemps ou sur différents éléments, selon le besoin et le confort procuré (André, 2009).

G. Capsule éducative – Partie 2 (5 minutes)

17

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Être imparfait(e)…c'est parfait! – Partie 2* aux élèves. Assurez-vous de prendre le même format que celui utilisé précédemment.

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège – Partie 2

   Capsule audio – Partie 2

H. Défi HORS-PISTE

18

Cette semaine, vous encouragez les élèves à développer et renforcir leur estime en tentant de rapprocher leurs « moi » (moi réel et moi idéal). Vous les invitez à : 1) porter attention à leur discours intérieur (émotions et pensées à propos de leur personne) et à l'effet que cela a sur leur estime de soi; et 2) à

transformer les critiques entretenues à leur égard (limites, imperfections, difficultés, côtés moins appréciés) en phrases plus positives, bienveillantes et réalistes. Enfin, vous les invitez à 3) utiliser d'autres stratégies vues dans l'atelier pour améliorer leur estime de soi.



Contenu écrit sous licence CC BY-NC 4.0. © *Programme HORS-PISTE* par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (2025), Université de Sherbrooke.

HORS PISTE

Fiche à imprimer
Pour explorer ton estime



1. **Explore ton « Moi réel » et ton « Moi idéal »!**

   - **Décris ton « Moi réel » :** Le regard que tu portes sur toi, ta valeur, ton importance. Le reflet que tu vois de toi dans le miroir, ici et maintenant (p. ex. sur le plan scolaire, social, émotionnel, physique).

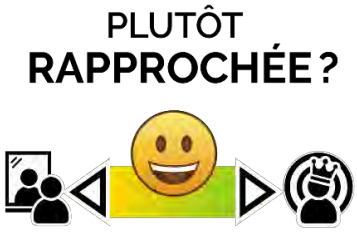
   - **Décris ton « Moi idéal » :** C'est l'idée que tu te fais de la personne que tu aimerais ou devrais être, dans un monde idéal. Toi, à ton meilleur (p. ex. sur le plan scolaire, social, émotionnel, physique).

2. Comment est **la distance** entre tes deux « moi » ? *Plutôt…*

   ☐ **Éloignée** (estime de soi plus négative ou fragile);

   ☐ **Rapprochée** (estime de soi plus positive, équilibrée, saine et solide).







7. L'OUVERTURE D'ESPRIT N'EST PAS UNE FRACTURE DU CRÂNE !

Je compose avec les jugements grâce à mon empathie et à ma bienveillance

Compétences ciblées (basées sur ÉKIP et OMS)	Faire preuve d'empathie Adopter des comportements prosociaux
Contenus pour le développement des compétences personnelles et sociales (MEQ)	Fiche 14 : Inclusion et bonne entente Fiche 15 : Responsabilités, règles de vie, espace virtuel et conséquences Fiche 16 : Modèle positif pour l'entourage
Compétences transversales (PFÉQ)	Actualiser son potentiel Exercer son jugement critique Coopérer
Objectifs généraux de l'atelier	À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure : • de comprendre l'impact des préjugés et des jugements sur soi, les autres et ses relations; • d'adopter une attitude d'ouverture, d'écoute, de compréhension et de respect envers les autres; • d'utiliser davantage de stratégies pour cultiver l'empathie, la bienveillance et l'auto-compassion.

Durée totale

Version de **60 MINUTES** : animer TOUTES les étapes, incluant celles marquées par l'icône

Version de **40 MINUTES** : NE PAS animer les étapes marquées par l'icône

Matériel et préparation

- Imprimer la fiche complémentaire *Verbatim de la méditation de la bienveillance* (1x pour vous).
- Imprimer l'affiche *Les yeux du cœur*, disponible sur le site Web dans la section : 1er cycle / Ateliers et outils pour les élèves / Affiches pour la classe, pour soutenir vos explications et réinvestir les apprentissages.
- Disposer de papiers autocollants de type *post-it* (1 x élève).
- Disposer d'un tableau avec craies ou d'un tableau numérique interactif (TNI).

Pour réinvestir le programme, encouragez les élèves à se rendre sur Mon Casier HORS-PISTE à l'adresse suivante : **https://www.moncasierhors-piste.ca/** et à suivre HORS-PISTE sur Instagram **@horspiste_explo**.

Avec le financement de
Agence de la santé publique du Canada / Public Health Agency of Canada
Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre Québec
Université de Sherbrooke
Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale
Été 2025

A. À vos étiquettes! (10 minutes)

1. Vous dessinez un personnage allumette de grand format au tableau et présentez Lou aux élèves.

2. Vous lisez la situation suivante : « Lou a souvent l'air bête. À l'école, Lou ne parle à personne. On dirait vraiment que Lou n'aime pas le monde. » 
3

3. Vous distribuez un *post-it* à chaque élève et vous leur demandez d'écrire la première idée qui leur vient en tête à la lecture de la question qui suit (cette étape doit se faire rapidement sans trop de réflexion) :
   - Pourquoi est-ce que Lou agit de cette façon?
4. Une fois leur réponse écrite, les élèves vont coller leur *post-it* sur le personnage au tableau (de manière à le recouvrir).

5. Vous lisez quelques réponses inscrites sur les *post-it,* puis vous faites cette affirmation :
   - « Et si je vous apprends que Lou subit de l'intimidation à l'école depuis le début de l'année, qu'est-ce que cela change dans votre perception de la situation ou dans votre réponse à la question? »

6. Vous prenez quelques interventions, puis vous complétez en expliquant que l'exercice visait à faire prendre conscience de notre tendance à émettre des **préjugés**. 
4

   Émettre des préjugés, c'est **faire des suppositions**, **juger trop vite** une personne ou une situation à partir de nos **perceptions** ou **d'informations incomplètes ou non-fondées**. C'est comme poser des étiquettes sur quelqu'un, sans vraiment connaître sa réalité. Ces étiquettes recouvrent et cachent la vraie nature de cette personne, comme les *post-it* cachent le personnage de Lou. Ça nous empêche de voir réellement la personne (Eberhardt, 2019; Fiske et Macrae, 2012).

7. Vous bouclez ensuite l'activité avec ce qui suit :

   C'est normal et naturel de juger. Les humains jugent constamment! C'est une manière de se situer les uns par rapport aux autres. Par exemple, quand on entre dans une pièce remplie de gens, on évalue la situation et les personnes qui s'y trouvent (leur apparence, leurs attitudes et agissements, etc.). Cela donne des indications sur comment se comporter. Sans trop s'en rendre compte, on pose une étiquette sur les gens, on les classe par catégorie. « Il est comme ceci », « Elle est tel genre de personne ». Ce sont des points de repère. Toutefois, **les choses sont rarement ce qu'elles semblent être au premier regard**. Ainsi, nos **préjugés peuvent nous jouer des tours et nous induire en erreur sur l'autre personne.** Mieux vaut se rappeler qu'on ne sait pas tout et que tout être humain peut nous surprendre si on prend le temps de s'approcher!

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

- HENRI DE RÉGNIER (1864-1936)

B. Capsule éducative – Partie 1 (5 minutes)

5

1. Vous faites écouter la capsule éducative *L'ouverture d'esprit n'est pas une fracture du crâne! – Partie 1* à vos élèves. Pour ce faire, vous choisissez parmi les deux formats suivants celui que vous jugez le plus approprié en fonction des besoins et caractéristiques de vos élèves. Notez que les deux formats contiennent essentiellement les mêmes informations :

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège - Partie 1

   Capsule audio – Partie 1

C. Se regarder avec les yeux du cœur (5 minutes)

1. Vous revenez sur les propos soulevés dans la capsule éducative : même si juger les autres et se faire juger, c'est « normal », quand on émet des préjugés, ça démontre parfois un **manque d'empathie**.

6

2. Vous questionnez les élèves sur leur définition de l'**empathie** :

   - Qu'est-ce que c'est, selon vous, l'empathie?

3. Vous prenez quelques interventions, puis complétez avec ce qui suit :

   L'empathie est la **capacité de se mettre à la place de l'autre personne, de comprendre ce qu'elle vit, de reconnaître ses sentiments et besoins et d'y être sensible** (Naître et grandir, 2022).

4. Vous poursuivez en expliquant que le fait de développer son empathie peut favoriser la bienveillance.

5. Vous questionnez à nouveau les élèves, cette fois sur leur définition de la **bienveillance** :

7

   - Qu'est-ce c'est, selon vous, la bienveillance?

6. Vous prenez quelques interventions, puis complétez avec ce qui suit :

   La bienveillance, c'est le désir **sincère d'aider**, de **comprendre** et **de se soucier du bien-être d'autrui** (American Psychological Association, 2015). C'est aussi d'avoir la capacité de voir ce qu'il y a de bon et de beau en chacun, de **faire preuve d'ouverture envers la différence.** La bienveillance se manifeste par une **attitude positive et respectueuse**, souvent sans rien attendre en retour (Singer et Klimecki, 2014; Strauss et al., 2016). Il n'est pas nécessaire de créer des liens d'amitié avec tout le monde pour agir avec bienveillance. La bienveillance ne veut pas dire d'accepter tous les comportements de l'autre, mais de pouvoir s'affirmer avec respect et authenticité, dans une intention positive (Masson, 2018).

7. Vous concluez en nommant que faire preuve d'empathie et de bienveillance à l'égard des autres, c'est un peu ça « se regarder avec les yeux du cœur! ». Et c'est important pour développer et entretenir des relations saines et harmonieuses!

D. Des étiquettes qui laissent des traces… (10 minutes)

8

1. Vous revenez maintenant sur la situation de Lou (activité A). À partir des principes d'empathie et de bienveillance qui viennent d'être abordés, vous posez aux élèves les questions suivantes :
   - Sachant que Lou vit de l'intimidation à l'école, qu'auriez-vous envie de lui dire?
   - Que pourriez-vous faire pour dégager Lou du poids des jugements qui lui pèse dessus?

2. Au fur et à mesure que les élèves vous donnent des réponses qui suggèrent une attitude empathique ou bienveillante, vous enlevez les *post-it* apposés au tableau sur le personnage de Lou.

3. Une fois que tous les *post-it* ont été retirés, vous invitez les élèves à observer le personnage de Lou au tableau. Vous leur faites remarquer que Lou n'est plus caché sous les étiquettes. En revanche, le contour de sa silhouette s'est effacé par endroit, ses contours se sont abimés.

4. Vous sensibilisez les élèves aux **impacts négatifs des préjugés** :

9



Les jugements que l'on émet sur une personne, ces étiquettes que l'on pose, bien souvent trop rapidement et sans réellement connaître l'autre ou sa situation, peuvent **laisser des traces**. Cela peut **affecter ou fragiliser l'estime de soi** de la personne concernée (Brito et Oliveira, 2013; Dou et al., 2022). De plus, cela peut **nuire à nos relations avec les autres**. Mieux vaut donc prendre le temps d'apprivoiser l'autre, s'y intéresser réellement et sincèrement, ou encore simplement s'abstenir de porter des jugements, afin d'éviter des conséquences néfastes sur soi et les autres (Tyler et al., 2021; Yang et al., 2019). Même si on ne peut pas nécessairement empêcher les autres de juger (ni de nous juger!), on peut cesser soi-même de juger les autres, **en cultivant son empathie et sa bienveillance** (Marshall et al., 2020).

E. Méditation de la bienveillance (5 minutes)

10

1. Vous proposez maintenant aux élèves d'expérimenter une méditation sur la bienveillance envers soi et les autres.

2. Vous leur rappelez que la méditation est un moyen de s'arrêter un instant et de se déposer, pour s'ouvrir et observer certains éléments en soi et autour de soi, tel qu'il a déjà été expérimenté dans d'autres ateliers précédents (André, 2009; Kabat-Zinn, 1990).

3. Vous vous servez du fichier audio disponible dans le diaporama pour faire vivre la médiation aux élèves, ou vous la lisez vous-même à voix haute. *Attention, le fichier audio prend quelques secondes avant de démarrer.

F. Parce qu'on se ressemble! (15 minutes)

11

1. Vous annoncez aux élèves que pour la prochaine activité, vous faites appel à leur respect, à leur honnêteté et à leur maturité afin que tout le monde puisse vive une expérience agréable, positive et significative.

2. Vous expliquez aux élèves le déroulement de l'activité :

- À mon signal, vous devrez fermer les yeux et rester en silence.
- Je nommerai à voix haute différentes situations de la vie courante. Pour chacune d'elles, les élèves qui se sentent concernés par cette situation lèveront la main, en gardant leurs yeux fermés.
- J'inviterai ensuite ces mêmes élèves, uniquement, à ouvrir leurs yeux quelques secondes et à se regarder avec bienveillance, toujours en silence. Suite à quoi elles et ils pourront refermer leurs yeux.
- Les élèves qui ne se sentent pas concernés par la situation devront pour leur part garder sagement leurs yeux fermés.
- Et ainsi de suite pour chacune des situations.

12

3. Vous demandez maintenant aux élèves de s'installer confortablement, en silence, les yeux fermés.

4. Vous leur rappelez l'importance du respect mutuel, puis vous lancez l'exercice en lisant les situations suivantes, à voix haute, dans l'ordre :
   - Je vais à l'école;
   - Je suis plutôt du type « salé » (p. ex. sel, chips, pop corn);
   - Je suis plutôt du type « sucré » (p. ex. bonbon, chocolat, gâteau);
   - J'aime les jeux vidéo;
   - Je suis enfant unique;
   - J'ai horreur des présentations orales;
   - Mes parents sont séparés;
   - J'ai déjà vécu une rupture amoureuse;
   - J'ai déjà été témoin d'une situation d'intimidation à l'école;
   - J'ai de la difficulté à prendre la critique ou à avouer mes torts;
   - J'ai peur qu'on me juge négativement pour qui je suis.
   - J'ai vécu un deuil important dans ma vie (p. ex. perte ou décès d'un être cher);
   - J'ai déjà affronté une de mes plus grandes peurs;
   - Il m'arrive d'être fière ou fier de moi.

13

5. À la suite de l'exercice, vous interrogez les élèves avec ces questions :
   - Avez-vous trouvé l'expérience facile? Difficile? Pourquoi?
   - Qu'avez-vous ressenti en regardant les autres élèves qui partageaient la même réalité que vous? Étiez-vous plus ou moins à l'aise?
   - Qu'avez-vous découvert sur les autres? Et sur vous-mêmes?

Conseil d'animation

Tentez de prendre le temps de regarder vous-même chaque élève dans les yeux avec bienveillance, de manière à donner l'exemple et à reconnaître leur vécu. Les élèves qui n'ont pas envie d'ouvrir leurs yeux ne sont pas obligés, mais fortement invités à le faire! Si le temps ne vous permet pas d'aborder toutes les situations, sélectionnez les plus porteuses pour les élèves selon vous, tout en suivant la progression suggérée. Gardez en tête que l'objectif de cet exercice est de leur permettre de créer des ponts entre eux, en observant davantage ce qui les lie, dans le but de cultiver leur sensibilité, leur ouverture et leur empathie.

6. Vous prenez quelques interventions, puis vous concluez en expliquant l'objectif de cette activité :

14

Prendre conscience des **points communs** que l'on partage avec les autres, poser notre regard sur ce qui **nous rapproche ou nous rassemble**, plutôt que sur ce qui nous éloigne ou nous oppose, ça **aide à mieux composer avec les jugements**. Malheureusement, au quotidien, on prend rarement le temps de s'arrêter pour apprendre à connaître l'autre réellement et pour apprécier les similitudes qui nous unissent. **Apprenons à diriger notre attention sur les ponts qui nous relient, plutôt que sur les différences qui nous divisent**… Parce qu'au fond, on se ressemble plus qu'on le pense!

G. À toi de jouer! (5 minutes)

1. Vous partagez aux élèves une liste des **stratégies pour cultiver l'empathie et la bienveillance envers les autres**, afin de mieux composer avec le jugement (inspirée de Lambert et al., 2009; Lyubomirsky et Layous, 2013; Sitbon et al., 2019) :

15

- Éviter de faire des suppositions et d'émettre des préjugés;
- Décrire les comportements et les faits;
- Se mettre à la place de l'autre, être sensible à ses émotions et besoins;
- S'intéresser, apprendre à connaître l'autre réellement;
- Faire preuve d'ouverture d'esprit, d'écoute, de compréhension et de respect;
- Accepter l'autre, sans vouloir le ou la changer;
- Reconnaître les forces et qualités de l'autre personne
- Poser son attention sur les points communs partagés, plutôt que sur les différences;
- Apprécier les similitudes qui nous rapprochent;
- Concevoir la différence comme une richesse;
- Manifester de la gratitude; reconnaître ce que l'autre peut apporter de bon;
- Agir avec générosité, faire de bonnes actions, aider quelqu'un.

2. Vous partagez également une liste des **stratégies d'autocompassion et de bienveillance envers soi** (inspirée de Krefft, 2019; Neff et Germer, 2018) :

16

- Se parler à soi comme on parlerait à une personne que l'on aime;
- Prendre une pause pour respirer (p. ex. lorsqu'on est submergé par les émotions causées par les jugements);
- Être à l'écoute de soi et de ce que l'on ressent (p. ex. émotions, besoins);
- Reconnaître et respecter ses propres limites;
- S'affirmer devant les jugements des autres, inviter au respect;
- Écrire ce que l'on ressent dans un journal;
- Prendre soin de soi, faire des activités qui nous font du bien;
- Demander de l'aide au besoin.

3. Vous invitez les élèves à se référer aux stratégies pour développer et renforcir l'estime de soi vues à l'atelier 6 pour compléter cette liste, au besoin.

4. Vous concluez avec ces propos :

17

Rappelez-vous… **Développer et renforcir son estime de soi aide à mieux composer avec les jugements.** Plus on se sent valable et digne d'amour intérieurement, moins on craint le jugement des autres à son égard et moins on a soi-même tendance à juger les autres pour tout et rien (Brito et Oliveira, 2013; Dou et al., 2022).

H. Capsule éducative – Partie 2 (5 minutes)

18

1. Vous faites écouter la capsule éducative *L'ouverture d'esprit n'est pas une fracture du crâne! - Partie 2* aux élèves. Assurez-vous de prendre le même format que celui utilisé précédemment.

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège – Partie 2

   Capsule audio – Partie 2

I. Défi HORS-PISTE

19

Cette semaine, vous invitez les élèves à pratiquer l'empathie et la bienveillance envers les autres. Vous les invitez à : 1) identifier une personne ou un groupe de personnes qu'elles ou ils ont tendance à juger, sans vraiment la ou les connaître; 2) trouver au moins deux forces ou qualités à cette personne (ou ce groupe de personnes) ou encore deux points qu'elles ou ils ont en commun; et 3) observer comment cela influence leur manière de se sentir ou d'agir envers cette personne (ou ce groupe).

Contenu écrit sous licence CC BY-NC 4.0. © *Programme HORS-PISTE* par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (2025), Université de Sherbrooke.

Fiche complémentaire
Verbatim de la Méditation de la bienveillance



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

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

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

« Je te souhaite bonheur, amour et sécurité ».

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

« Je te souhaite bonheur, amour et sécurité ».

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

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



8. NI TORT NI RAISON, C'EST UNE QUESTION DE PERCEPTION!

Je préviens et je résous mes conflits grâce à ma capacité à communiquer

Compétences ciblées (basées sur ÉKIP et OMS)	Communiquer de façon appropriée Résoudre des conflits Adopter des comportements prosociaux
Contenus pour le développement des compétences personnelles et sociales (MEQ)	Fiche 14 : Inclusion et bonne entente Fiche 15 : Responsabilités, règles de vie, espace virtuel et consé Fiche 16 : Modèle positif pour l'entourage
Compétences transversales (PFÉQ)	Communiquer de façon appropriée Résoudre des problèmes Mettre en œuvre sa pensée créatrice Coopérer
Objectifs généraux de l'atelier	À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure : • de comprendre le rôle des perceptions dans les conflits; • de prendre conscience de ses attitudes et comportements qui enveniment les conflits; • d'utiliser une démarche de résolution de conflit basée sur la communication bienveillante; • d'utiliser des stratégies positives pour écouter et s'exprimer.

Durée totale

Version de **60 MINUTES** : animer TOUTES les étapes, incluant celles marquées par l'icône

Version de **40 MINUTES** : NE PAS animer les étapes marquées par l'icône

Matériel et préparation

- Imprimer les fiches suivantes (1x élève) : *Résolution de conflit* et *Émotions et besoins.*
- Imprimer la fiche complémentaire *Mises en scène pour le théâtre interactif* (1 seule copie pour vous)
- Imprimer l'affiche *Communiquer, c'est la clé*! disponible sur le site Web dans la section : 1er cycle / Ateliers et outils pour les élèves / Affiches pour la classe pour soutenir vos explications et réinvestir les apprentissages.
- Disposer d'un tableau avec craies ou d'un tableau numérique interactif (TNI).

Pour réinvestir le programme, encouragez les élèves à se rendre sur Mon Casier HORS-PISTE à l'adresse suivante : **https://www.moncasierhors-piste.ca/** et à suivre HORS-PISTE sur Instagram **@horspiste_explo**.

Avec le financement de

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

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

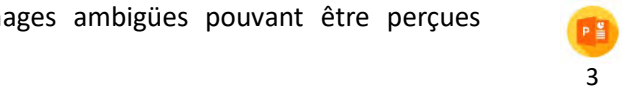
Université de Sherbrooke

Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale

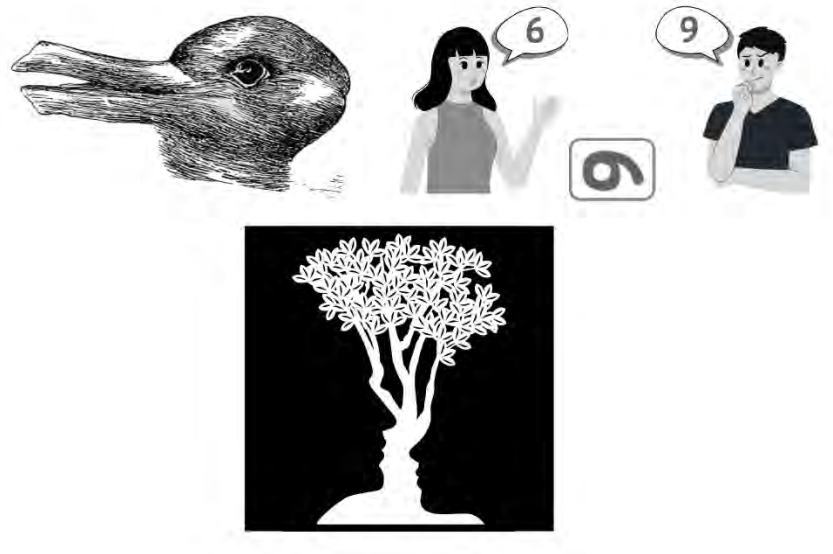
Été 2025

A. Perceptions (10 minutes)

1. Vous débutez l'atelier en présentant une série d'images ambigües pouvant être perçues différemment selon les personnes.



2. Pour chacune des images, vous demandez aux élèves de nommer à main levée ce qu'elles et ils voient du premier coup dans ces images, sans réfléchir ni chercher quoi que ce soit.



Conception graphique via Canva, sous la licence en vigueur

3. Après la présentation des images, vous poursuivez l'échange à l'aide des questions suivantes :



   - Est-ce que tout le monde a vu la même chose du premier coup dans ces images? Pourquoi?
   - Arrivez-vous à changer votre regard pour voir ce que d'autres ont vu différemment de vous?
   - Vous arrive-t-il d'avoir une perception différente d'une autre personne par rapport à une même situation?
   - Qu'est-ce que cette expérience nous révèle sur nos perceptions?

4. Vous prenez quelques interventions, puis vous complétez la réflexion avec ce qui suit :





Cette expérience avait pour but de vous sensibiliser au fait qu'**il peut exister plusieurs perceptions, visions ou points de vue pour une seule et même situation**. Alors, inutile de chercher qui a tort et qui a raison, car ne n'est qu'une question de perception!

Pourtant, les **différences de perceptions sont souvent à l'origine des conflits interpersonnels** (Eberhardt, 2019). Comme personne n'a exactement la même expérience de vie, personne ne perçoit les choses, les êtres ou les situations exactement de la même manière. Tout le monde a ses propres « filtres » (préjugés, stéréotypes, sensibilités, expériences passées, etc.) à partir desquels elle ou il perçoit et interprète les situations. Nos « filtres » biaisent parfois les messages, un peu comme s'il y avait du bruit sur la ligne téléphonique. Quand les messages sont embrouillés, malheureusement, cela peut créer des conflits (Eberhardt, 2019; Fiske et Macrae, 2012).

B. Capsule éducative – Partie 1 (5 minutes)

8

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Ni tort ni raison, c'est une question de perception! – Partie 1* à vos élèves. Pour ce faire, vous choisissez parmi les deux formats suivants celui que vous jugez le plus approprié en fonction des besoins et caractéristiques de vos élèves. Notez que les deux formats contiennent essentiellement les mêmes informations :

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège - Partie 1

   Capsule audio – Partie 1

C. Communiquer, c'est la clé! (15 minutes)

1. Vous enchaînez en mentionnant que, tel qu'évoqué dans la capsule, un conflit peut s'avérer **nuisible ou bénéfique,** selon la manière dont il est géré.

2. Vous posez ces questions aux élèves :

   9

   - Avez-vous des exemples de conflits qui ont dégénéré ou qui ont été nuisibles pour vos relations?
   - Avez-vous des exemples de conflits qui se sont résolus positivement ou qui ont été bénéfiques pour vos relations?
   - Qu'est-ce qui explique la différence dans l'issue de ces conflits, selon vous?

3. Vous tentez ici de faire prendre conscience aux élèves que leur manière de réagir influence la manière dont se résolvent leurs conflits.

4. Vous prenez quelques interventions, puis vous complétez avec ceci :

   10

   Certaines de nos **réactions spontanées** (attitudes, comportements adoptés sans trop réfléchir) peuvent **envenimer les conflits**, alors que **d'autres stratégies, plus positives**, permettent de résoudre les conflits de manière **bénéfique** (Baker et Exner-Cortens, 2020; Borecka-Biernat, 2024; Burger, 2022). Quoi qu'il en soi, **la communication, c'est la clé** pour **prévenir** les conflits ou s'en sortir de manière **efficace et positive**!

5. Vous proposez maintenant aux élèves d'apprendre une **démarche de résolution des conflits basée sur la communication bienveillante.** Cette démarche est inspirée des étapes de résolution de conflits selon Crawford et Bodine (1996) ainsi que des principes associés à la communication consciente ou non-violente [CNV] selon Rosenberg (2015).

   11

6. Vous résumez les **quatre étapes** qui composent la démarche de résolution de conflit :

   - Étape 1 : Se calmer et se recentrer;
   - Étape 2 : Communiquer avec bienveillance;
   - Étape 3 : Chercher des solutions;
   - Étape 4 : Choisir et appliquer une solution.

7. Avant d'aller plus loin, vous informez les élèves qu'elles et ils auront à appliquer la démarche pour résoudre des conflits plus loin dans l'atelier. Vous leur distribuez les deux fiches à imprimer : *Résolution de conflit* et *Émotions et besoins.*

8. Vous leur expliquez maintenant chacune des quatre étapes de la démarche de résolution, avec les stratégies qui en découlent, à l'aide du diaporama :

- **Étape 1 – Se calmer et se recentrer**

12

Retrouver son calme *avant* de tenter de résoudre un conflit avec une autre personne, c'est important. Lorsque nos émotions sont trop fortes, ce n'est souvent pas le bon moment de discuter! Mieux vaut se recentrer et prendre soin de ce qui se passe en soi *d'abord*, le temps que la poussière retombe. Pour y arriver, voici quelques stratégies (Feldman et Gowen, 1998; Gascon, 2011; Tuval-Mashiach et Shulman, 2006) :

- S'arrêter, prendre une pause;
- Se retirer de la situation conflictuelle, aller dans un endroit tranquille;
- Respirer profondément;
- Observer ce qui se vit à l'intérieur de soi;
- Identifier ses émotions et ses besoins dans le conflit;
- Libérer sainement ses émotions (bouger, dessiner, écrire, écouter de la musique qui apaise, etc.);
- Recentrer son attention sur ce qui est important pour soi, ses valeurs.

Petit rappel : Les émotions nous parlent! Elles nous livrent un message important : **« un besoin mérite notre attention! »**. Pour identifier ses émotions et ses besoins, on peut s'aider de la fiche *Émotions et besoins*.

- **Étape 2 – Communiquer avec bienveillance**

13

Une fois son calme retrouvé, on peut alors entamer une discussion respectueuse avec l'autre personne pour parler de ce qui a été vécu de part et d'autre dans le conflit. L'idée ici est que chaque personne ait un espace pour s'exprimer et être écoutée avec bienveillance. Pour y arriver, voici quelques stratégies (André, 2009; Burdick, 2014; Greenland, 2016; Rosenberg, 2015; Weger et al., 2014; Willard et Salzman, 2017) :

Écouter l'autre :

- Adopter une posture non-verbale qui démontre notre intérêt (p. ex. regard, expressions faciales, ton);
- Être dans l'ouverture et l'accueil de ce que l'autre a à dire;
- Lui laisser le temps de parler, sans l'interrompre;
- Tenter de comprendre le point de vue de l'autre, sans porter de jugement;
- Se mettre à la place de l'autre, être sensible à ses émotions et ses besoins;
- Bref, écouter l'autre comme on aimerait être écouté!

S'exprimer :

- Décrire les faits observés dans la situation, sans jugement ni interprétation;
- Éviter de faire des suppositions sur les intentions de l'autre;
- Parler de soi au « Je », pas de l'autre au « Tu »;
- Exprimer clairement ses émotions et ses besoins dans le conflit;
- Ne pas attribuer la responsabilité de ses émotions et sentiments à l'autre;
- Admettre ses propres torts dans la situation, savoir s'excuser.

- **Étape 3 – Chercher des solutions**

14

Maintenant que tout le monde a eu l'espace pour s'exprimer et être écouté avec bienveillance, on peut passer en mode « recherche de solutions ». Ici, toutes les propositions respectueuses sont les bienvenues. Voici quelques stratégies pour y arriver :

  - Proposer des idées, solutions ou actions concrètes qui pourraient répondre aux besoins de chaque personne dans le conflit;
  - Créer un éventail de solutions.

- **Étape 4 – Choisir et appliquer une solution**

14

Enfin, on choisit ensemble une solution parmi celles proposées. L'idée ici est d'identifier la solution qui convient le mieux à tout le monde et de la mettre en application. Voici quelques stratégies pour y arriver :

  - Penser aux avantages et inconvénients de toutes les idées, solutions et actions proposées;
  - Ensemble, choisir la ou les solutions qui répondent le mieux au(x) besoin(s) de chaque personne dans le conflit;
  - Appliquez la solution.

9. Expliquez aux élèves que, même s'il y a un ordre logique dans ces étapes, elles ne sont pas nécessairement linéaires. Par exemple, les stratégies de communication bienveillante (écouter l'autre et s'exprimer) s'appliquent tout au long de la démarche de résolution de conflit. De plus, si l'émotion reprend le dessus à n'importe quelle étape, mieux vaut retourner à l'étape 1 le temps de se calmer à nouveau. De plus, en tout temps, il ne faut pas hésiter à aller chercher de l'aide en cas de besoin.

15

10. Vous bouclez l'activité en faisant ce rappel :

16

Lorsqu'un conflit est mal géré, il peut affecter et fragiliser la relation entre les personnes (p. ex. amis, familles). L'ignorance de l'autre ou la fuite du conflit, de même que les tentatives de contrôle sur l'autre, sont à éviter (Borecka-Biernat, 2024; Feldman et Gowen, 1998; Gascon, 2011; Tuval-Mashiach et Shulman, 2006). À l'inverse, lorsqu'un conflit est bien géré, il peut renforcir la relation, car il permet de mieux se connaître et se comprendre mutuellement et de trouver de nouvelles solutions (Baker et Exner-Cortens, 2020; Brion-Meisels et Selman, 1984; Sikorska et al., 2024). Bref, **communiquer, c'est la clé!**

11. Si le temps vous le permet, vous sensibilisez les élèves à la nuance entre les conflits et les situations de violence et d'intimidation :

17

Rappelle-toi qu'un **conflit**, ça se résout entre **deux personnes honnêtes et de bonne foi**, prêtes à faire un pas vers l'autre. Dans une situation où il y a un **rapport de force** ou une forme de **violence** d'une personne envers l'autre (p. ex. intimidation), **il ne s'agit pas d'un conflit** (Burger, 2022; Oyelade et Adebayo, 2023). Si tu es témoin ou victime d'une telle situation de violence ou d'intimidation, il est préférable de t'en éloigner pour préserver ton intégrité et, surtout, **d'aller chercher l'aide et le soutien d'une personne de confiance** (Bjereld, 2018; Matuschka et al., 2022).

D. À toi de jouer! (5 minutes)

18

1. Vous exposez maintenant aux élèves la mise en situation suivante :

   « En revenant de l'école, tu observes que tes livres ont été déplacés sur le bureau de ta chambre. Immédiatement, tu te dis que ta sœur est *encore* entrée dans ta chambre sans te demander la permission. Tu cours jusqu'à sa chambre, tu entres sans frapper et tu l'accuses d'être entrée dans ta chambre, en criant. Ta sœur te demande quel est ton problème et te dit que tu t'emportes toujours pour rien. Elle affirme ne pas être entrée dans ta chambre, mais tu ne la crois pas. Le conflit éclate entre ta sœur et toi… »

2. Vous les invitez maintenant à mettre en pratique les stratégies apprises pour résoudre le conflit de manière efficace et bénéfique, en appliquant la démarche de résolution basée sur la communication bienveillante.

3. Vous faites la résolution en grand groupe. Au besoin, vous guidez les élèves à travers les étapes et complétez leurs réponses à partir des stratégies associées.

E. Coup de théâtre! (20 minutes)

19

1. Vous expliquez aux élèves que le prochain exercice vise à mettre en scène deux situations différentes de conflit entre deux personnages, à la manière d'un théâtre interactif : méthode artistique pour stimuler la recherche de solutions, à travers laquelle le public est appelé à intervenir.

2. Vous présentez aux élèves les différents rôles nécessaires pour l'exercice du théâtre interactif :

   - **les actrices et acteurs** : deux élèves volontaires interpréteront les personnages afin de poursuivre la mise en scène.
   - **les metteuses ou metteurs en scène** : les autres élèves de la classe pourront intervenir auprès des personnages et changer le cours de l'histoire, en adoptant le rôle de metteurs en scène pour proposer des comportements, interactions et corriger la situation à l'aide des bonnes stratégies.

3. Vous expliquez que pour jouer le rôle de metteuses ou metteurs en scène, il suffit de :

   - Lever la main et crier le mot « COUPEZ! ». Cela met alors les actrices ou les acteurs en pause;
   - Donner ses recommandations pour bonifier ou corriger la scène.

4. Vous expliquez qu'ensuite, les deux personnages reprendront la scène en ajustant leur jeu en fonction des recommandations données par la metteuse ou le metteur en scène, et ainsi de suite. Vous précisez qu'il peut y avoir plusieurs interventions du public pour la même scène.

5. Vous vous assurez que les élèves ont bien saisi les consignes pour le théâtre interactif et vous invitez les deux premiers volontaires à venir à l'avant.

6. À l'aide du diaporama, vous lisez à voix haute la première mise en scène. Vous laissez quelques minutes aux actrices ou acteurs pour se répartir les rôles et se préparer à acter la suite.

20

7. Pendant ce temps, vous invitez les autres élèves de la classe à relire leurs fiches (*Résolution de conflit* et *Émotions et besoins*) pour se préparer à intervenir dans la situation, en suivant les étapes et stratégies vues précédemment.

8. Vous démarrer maintenant le théâtre interactif pour la première mise en scène. Vous disposez d'environ 5 minutes par mise en scène.

9. Vous pouvez encourager les élèves de la classe à prendre le rôle des metteuses ou metteurs en scène, en soulevant ces questions :
   - Comment percevez-vous le non-verbal des personnages (expressions, gestuelle, etc.)?
   - Quelle attitude chez l'un des personnages pourriez-vous changer afin que le ton redescende, que le conflit se résolve? Comment?
   - Comment pourriez-vous aider un personnage à mieux écouter l'autre?
   - Pourriez-vous guider un personnage à reformuler sa phrase en exprimant clairement ses émotions et besoins?

10. Vous laissez évoluer la mise en scène jusqu'à ce que le conflit soit résolu, que vous évaluez que la scène a été suffisamment travaillée, ou que le temps est écoulé.

11. Vous remerciez les élèves volontaires ayant joué les personnages, puis vous invitez deux autres élèves volontaires à venir à l'avant de la classe.

12. Vous procédez de la même manière pour la deuxième mise en scène, toujours en vous appuyant sur la démarche de résolution de conflits basée sur la communication bienveillante et les stratégies qui en découlent.

21

13. Lorsque les deux mises en scène ont été résolues, vous félicitez les élèves pour leur participation.

F. Capsule éducative – Partie 2 (5 minutes)

22

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Ni tort ni raison, c'est une question de perception! – Partie 2* aux élèves. Assurez-vous de prendre le même format que celui utilisé précédemment.

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège – Partie 2

   Capsule audio – Partie 2

G. Défi HORS-PISTE

23

Cette semaine, vous proposez aux élèves de réfléchir à leur façon de vivre et de gérer leurs conflits. Invitez-les à identifier : 1) une réaction spontanée (attitude, comportement) qu'elles ou ils adoptent souvent sans réfléchir et qui envenime leurs conflits; et 2) une stratégie positive de résolution de conflits qu'elles ou ils utilisent déjà naturellement, 3) une nouvelle stratégie de communication bienveillante (pour mieux écouter et s'exprimer) qu'elles ou ils s'engagent à mettre en pratique prochainement, afin de résoudre leurs conflits de manière bénéfique.

Contenu écrit sous licence CC BY-NC 4.0. © *Programme HORS-PISTE* par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (2025), Université de Sherbrooke.

Fiche à imprimer

Résolution de conflits

- **Étape 1 – Se calmer et se recentrer :**
  - S'arrêter, prendre une pause;
  - Se retirer de la situation conflictuelle, aller dans un endroit tranquille;
  - Respirer profondément;
  - Observer ce qui se vit à l'intérieur de soi;
  - Identifier ses émotions et besoins dans le conflit;
  - Libérer sainement ses émotions (bouger, dessiner, écrire, écouter de la musique qui apaise, etc.);
  - Recentrer son attention sur ce qui est important pour soi, ses valeurs;
  - Demander de l'aide en cas de besoin.

- **Étape 2 – Communiquer avec bienveillance**

  Écouter l'autre :
  - Écouter l'autre pleinement, en étant dans le moment présent;
  - Adopter une posture non-verbale d'intérêt (p. ex. regard, expressions faciales, ton);
  - Être dans l'ouverture et l'accueil de ce que l'autre a à dire;
  - Lui laisser le temps de parler, sans l'interrompre;
  - Tenter de comprendre le point de vue de l'autre, sans porter de jugement;
  - Se mettre à la place de l'autre, être sensible à ses émotions et besoins;
  - Bref, écouter l'autre comme on aimerait être écouté!

  S'exprimer :
  - Décrire les faits observés dans la situation, sans jugement ni interprétation;
  - Éviter de faire des suppositions sur les intentions de l'autre;
  - Parler de soi au « Je », pas de l'autre au « Tu »;
  - Exprimer clairement ses émotions et ses besoins dans le conflit;
  - Ne pas attribuer la responsabilité de ses émotions et sentiments à l'autre;
  - Admettre ses propres torts dans la situation, savoir s'excuser.

- **Étape 3 – Chercher des solutions**
  - Proposer des idées, solutions ou actions concrètes qui pourraient répondre aux besoins de chaque personne dans le conflit;
  - Créer un éventail de solutions.

- **Étape 4 – Choisir et appliquer une solution :**
  - Penser aux avantages et inconvénients de toutes les idées, solutions et actions proposées;
  - Ensemble, choisir la ou les solutions qui répondent le mieux au(x) besoin(s) de chaque personne dans le conflit;
  - Appliquez la solution.

HORS PISTE

Fiche à imprimer

Émotions et besoins

MES ÉMOTIONS



PEUR

Insécurité Timidité
Inquiétude Anxiété
Panique



TRISTESSE

Déprime
Déception
Chagrin



DÉGOÛT

Répugnance
Répulsion



COLÈRE

Irritation Révolte
Frustration



SURPRISE

Excitation
Étonnement



JOIE

Satisfaction
Fierté Optimisme

MES BESOINS

Sécurité Considération Affection
Acceptation Accomplissement Appartenance
Liberté Autonomie Divertissement Repos
Plaisir Justice Temps Confiance
Réconfort Compréhension Aide Reconnaissance
Calme Équilibre Écoute

Et toi, que **vis-tu en ce moment** ?

Fiche complémentaire
Mises en scène pour le théâtre interactif

Mise en scène 1

Émile invite son amie Ophélie à aller au cinéma ce soir pour voir un film qui vient de sortir. Ophélie lui explique qu'elle ne peut pas, car elle doit aller chez ses grands-parents. Le soir avant de se coucher, Émile remarque sur les réseaux sociaux qu'Ophélie a publié des photos d'elle avec d'autres amies à une fête. Il sent rapidement la colère monter en lui. Il se sent honteux que son amie lui ait menti. Le lendemain matin, il l'ignore lorsqu'il la croise dans le corridor de l'école. Ophélie l'apostrophe en disant : « Ben voyons, tu pourrais me dire allô! » Émile lui répond qu'il ne sait pas pourquoi il lui dirait allô alors que, visiblement, elle a mieux à faire que de se tenir avec lui. Devant son air interrogateur, il lui dit qu'il a vu ses photos sur Facebook et qu'il sait qu'elle lui a menti pour ne pas venir avec lui au cinéma. Ophélie lui dit que ces photos datent d'il y a plus d'une semaine. Émile ne la croit pas… Pourquoi aurait-elle publié de vieilles photos? Il l'accuse de mentir encore. La tension monte...

Personnage 1 : Émile

Personnage 2 : Ophélie

Mise en scène 2

Léo a une sortie spéciale avec ses ami(e)s ce vendredi soir. Il souhaite pouvoir rentrer vers minuit au lieu de 22 h, son couvre-feu habituel. Tout le monde a l'autorisation de ses parents pour rentrer plus tard. Léo a parlé avec ses parents au déjeuner ce matin et leur réponse fut un gros « non » catégorique. À l'heure du souper, il ose relancer la discussion. La réponse demeure négative. Léo sent monter en lui un fort sentiment d'injustice. Il hausse le ton en disant que c'est totalement injuste et humiliant, car tout le monde a le droit sauf lui. Ses parents restent fermes : c'est non. Ils lui disent que c'est encore eux qui ont l'autorité et qu'il n'a pas à négocier ce genre de décisions à son âge. Ils continuent en disant qu'il doit apprendre à se faire dire non et qu'il pourra faire ce qu'il voudra quand il aura 18 ans. Léo rage de colère à l'intérieur de lui. La tension monte…

Personnage 1 : Léo

Personnage 2 : Parents



9. PRENDRE SA PLACE!

J'entretiens des relations d'amitié de qualité grâce à mes comportements prosociaux.

Compétences ciblées (basées sur ÉKIP et OMS)	Adopter des comportements prosociaux Se connaître, se comprendre et s'estimer
Contenus pour le développement des compétences personnelles et sociales (MEQ)	Fiche 13 : Amis et réseau social Fiche 14 : Inclusion et bonne entente Fiche 16 : Modèle positif pour l'entourage
Compétences transversales (PFÉQ)	Coopérer Mettre en œuvre sa pensée créatrice Actualiser son potentiel
Objectifs généraux de l'atelier	À LA FIN DE L'ATELIER, L'ÉLÈVE SERA EN MESURE • de comprendre l'importance des comportements prosociaux pour favoriser la bonne entente et prendre sa juste place en groupe; • de reconnaître l'importance des relations d'amitié comme facteur de protection pour faire face aux défis de la vie; • d'adopter de nouvelles stratégies pour créer et maintenir des relations d'amitié de qualité, ou se sortir de situations relationnelles inconfortables.

Durée totale

Version de **60 MINUTES** : animer TOUTES les étapes, incluant celles marquées par l'icône.
Version de **40 MINUTES** : NE PAS animer les étapes marquées par l'icône.

Matériel et préparation

- Imprimer 3 copies de la fiche *Ta mission secrète* et les découper en six.
- Imprimer l'affiche *Amitiés* disponible sur le site Web dans la section : 1er cycle / Ateliers et outils pour les élèves / Affiches pour la classe, pour soutenir vos explications et réinvestir les apprentissages en classe.
- Disposer d'une grande feuille de papier par tranche de six élèves pour l'activité A. *Douze mains habiles.*
- Disposer de crayons feutres de couleur (à dessin) en quantité suffisante.
- Disposer d'un tableau avec deux craies de couleur différente ou d'un tableau numérique interactif (TNI).

Pour réinvestir le programme, encouragez les élèves à se rendre sur Mon Casier HORS-PISTE à l'adresse suivante : **https://www.moncasierhors-piste.ca/** et à suivre HORS-PISTE sur Instagram **@horspiste_explo**.

Avec le financement de
Agence de la santé publique du Canada / Public Health Agency of Canada
Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre Québec
UDS Université de Sherbrooke
Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale
Été 2025

A. Douze mains habiles (15 à 20 minutes)

1. Vous formez des équipes de six élèves et placez la classe de manière à faire un travail d'équipe.
2. Vous présentez ensuite l'activité aux élèves en donnant ces consignes : 3
   - Chaque équipe aura **huit minutes** pour réaliser un **dessin collectif** sur le thème de son choix (l'amitié, la justice, la musique, les arts, les sports, l'environnement, le voyage, etc.).
   - Chaque élève aura une **mission secrète** à faire durant la réalisation du dessin collectif.
   - Je ne répondrai à **aucune question** pendant l'activité. Je ferai uniquement un rappel lorsque la moitié du temps aura été écoulé.
3. Vous remettez ensuite à chaque équipe les six missions secrètes découpées. Vous demandez à chaque élève d'en prendre une **au hasard**, en leur rappelant de **ne pas la divulguer aux autres.**
4. Vous remettez aussi le matériel nécessaire au dessin collectif à chaque équipe : une grande feuille blanche et des crayons de couleur.
5. Vous donnez maintenant le signal pour commencer le dessin collectif.
6. Vous chronométrez le temps et faites un rappel à la mi-temps.
7. Une fois le temps écoulé, vous demandez aux élèves de tout arrêter. Vous les questionnez sur leur expérience collective : 4
   - Comment avez-vous vécu votre expérience?
   - Avez-vous réussi à prendre votre place dans le groupe pour participer à la tâche, malgré les obstacles rencontrés? Si oui, comment? Si non, pourquoi?
   - Comment s'est passée la réalisation de votre mission secrète?
   - Avez-vous détecté les missions secrètes des autres personnes de votre équipe?
8. Vous prenez quelques interventions, puis vous dévoilez à voix haute les six missions secrètes, en les lisant une à une. Pour chacune, vous invitez les élèves qui avaient cette mission à lever la main.
9. Vous poursuivez l'échange avec les élèves pour leur permettre de partager leur expérience, en vous inspirant de ces questions : 5
   - Quelles ont été vos réactions (sensations physiques, émotions, pensées, comportements) vis-à-vis les attitudes de certaines personnes de l'équipe?
   - Comment les rôles ont-ils été déterminés (qui fait quoi et comment?)?
   - Est-ce que toutes les personnes de votre équipe ont participé au dessin de manière égale ou équitable?
   - Comment les forces ou compétences des personnes de votre équipe ont-elles été mises à contribution?
   - Comment, collectivement, avez-vous résolu les défis qui se sont imposés à vous?

10. Vous complétez l'activité en mentionnant ceci aux élèves :

6

Trouver une **place confortable** parmi ses pairs, c'est important. Malgré les différences de goûts, d'intérêts ou d'opinions, de même que les objectifs ou besoins qui peuvent parfois être opposés (comme ce qui a été vécu à travers le dessin collectif!), il est possible d'arriver à une **bonne entente**, en adoptant des **comportements prosociaux**. Dans un groupe, **chaque personne possède *sa* place, unique et importante, qu'elle doit prendre** (Burger, 2022; Dirks et al., 2018; Rubin et al., 2018; Schacter et al., 2023). Pas plus, pas moins!

B. Capsule éducative – Partie 1 (5 minutes)

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Prendre SA place – Partie 1* à vos élèves. Pour ce faire, vous choisissez parmi les deux formats suivants celui que vous jugez le plus approprié en fonction des besoins et caractéristiques de vos élèves. Notez que les deux formats contiennent essentiellement les mêmes informations :

7

Capsule vidéo de Sacha et Nadège - Partie 1

Capsule audio – Partie 1

C. Connexions réelles VS virtuelles (10 min)

1. Vous faites le pont avec la capsule en nommant que les relations d'amitié sont très importantes à l'adolescence. Vous approfondissez cette réflexion avec ce qui suit :

8

Les relations d'amitié sont **au cœur des besoins des jeunes** à l'adolescence. Elles jouent un **rôle très important sur l'adaptation** vis-à-vis de tous les changements qui surviennent à cette période (p. ex. puberté, premières relations amoureuses, relations familiales, intégration sociale, réussite scolaire; Allen et al., 2022; Costello et al., 2024; Madsen et Collins, 2018).



En effet, les liens d'amitié agissent comme **facteurs de protection**. Un peu comme un parapluie qui protège de la pluie, un bon réseau social de soutien procure des **sentiments de sécurité et de bien-être,** ce qui aide à surmonter les défis de la vie avec plus d'aisance (Claes et al., 2005; Graber et al., 2016; Shah et al., 2024)**.**

9

Par exemple, le fait **d'avoir des amies ou des amis** avec qui on **partage des moments agréables et importants** de la vie et **à qui on peut confier des choses intimes** permet de ressentir qu'on est une **personne importante, qui a de la valeur**. Cela favorise **l'estime de soi, la confiance et le courage** pour affronter certaines épreuves (p. ex. conflit avec ses parents, peine d'amour, résultat décevant à l'école; Fritz et al., 2018; Madsen et Collins, 2018; Van Harmelen et al., 2021; Waldrip et al., 2008).

À l'inverse, **l'absence de liens d'amitié**, ou encore le fait d'être **en retrait** dans son groupe ou de **ne pas se sentir à sa place** peut affecter l'**estime de soi** et générer des **sentiments de tristesse, d'isolement, d'impuissance et de stress** vis-à-vis les épreuves de la vie (Burger, 2022; Dirks et al., 2018; Schacter et al., 2023; Schinka et al., 2013).

2. Vous montrez maintenant aux élèves les deux images qui figurent dans le diaporama, puis vous animez une discussion à l'aide des réflexions suivantes, que vous partagez à haute voix :

10

   - Qu'observez-vous sur ces deux images?
   - Laquelle de ces images ressemble le plus à votre manière d'être en relation?
   - Quels sont les avantages et désavantages de chacun de ces modes d'interaction (virtuel VS en personne)?
   - Est-ce important pour vous d'avoir beaucoup d'amies et amis? Pourquoi?
   - Qu'est-ce qu'une bonne amie ou un bon ami pour vous?
   - Selon vous, est-ce la quantité ou la qualité des liens d'amitié qui est la plus importante? Pourquoi?

3. Vous prenez quelques interventions, puis vous complétez avec ce qui suit :

11

   Que nos connexions avec les autres se vivent sur les médias sociaux ou en personne, c'est surtout la **qualité de ses relations** qui importe, plus que la **quantité**. En effet, mieux vaut avoir **quelques liens d'amitié sincères, épanouissants et réciproques sur lesquels on peut compter**, qu'une **multitude de liens superficiels** avec des personnes qui se soucient peu de nous, ou dencore ans lesquels on ne sent pas à sa place ou soi-même (Claes, 2003; Shah et al., 2024; Waldrip et al., 2008).

   Par ailleurs, bien que les réseaux sociaux et les espaces virtuels soient des canaux de communication très intéressants et efficaces pour rester en lien avec nos proches, il demeure très important **d'investir et de nourrir des connexions authentiques et significatives aux autres lors de moments partagés dans le réel, en personne** (Blum et al., 2022; Steinsbekk et al., 2024; Yau et Reich, 2020).

D. Nager en eaux troubles... (15 minutes)

12

1. En référence à la capsule éducative – partie 1, vous exposez aux élèves que :

   Les amitiés sont appelées à **évoluer** ou même à **changer au fil du temps**. Il peut arriver au cours de l'adolescence que l'on ne se sente plus bien dans son cercle d'amies et d'amis actuel, notamment lorsque certains comportements nous dérangent ou ne correspondent plus à nos valeurs (Hutten et al., 2021; Meter et Card, 2016; Poulin et Chan, 2010; Schacter et al., 2023).

2. Invitez les élèves à se placer contre le mur au fond de la classe, puis à faire un pas vers l'avant si une situation semblable leur est déjà arrivée. Lisez les énoncés suivants :

   - « Je reste dans un groupe même si je ne me sens pas 100 % moi-même. »
   - « Je n'ose pas toujours dire ce que je pense par peur de me faire juger. »
   - « J'ai déjà fait quelque chose qui me mettait mal à l'aise pour ne pas perdre des amies ou amis. »
   - « Cela m'ait déjà arrivé de sentir que je suis de trop dans un groupe de pairs.»
   - « J'ai déjà pris de la distance vis-à-vis quelqu'un parce qu'on ne partageait plus les mêmes valeurs et intérêts. »
   - « Mes amies et amis m'ont déjà demandé de mentir. »
   - « Une amie ou un ami partage des secrets que je lui ai confiés. »
   - « Je ne suis plus bien dans mon groupe, mais j'ai peur de me retrouver seule ou seul. »

3. Invitez les élèves à retourner s'asseoir à leur place. Terminez l'activité en posant les questions suivantes :

13

- Qu'avez-vous appris sur vous-même ou les autres dans cette activité?
- Quelles émotions avez-vous ressenties?
- Si vous avez déjà vécu une situation où vous avez mis de côté certaines de vos valeurs pour rester dans un groupe, qu'est-ce que cela vous a fait vivre intérieurement?
- Pourquoi, selon vous, pourrait-on rester dans un groupe d'amies et d'amis, bien qu'on ne s'y sente plus confortable ou à notre place?
- Quels conseils donneriez-vous à une ou un jeune qui traverse une telle situation, pour l'aider à s'en sortir?

4. Vous prenez quelques interventions, puis vous complétez avec ce qui suit :

14



La peur du rejet, de l'exclusion, de la solitude ou du jugement peut nous amener à adopter toutes sortes de stratégies pour **éviter** de vivre ces situations inconfortables. Ce qui est humain! Toutefois, ces stratégies d'évitement peuvent nous coincer dans des relations qui nous **nuisent** ou nous **affectent négativement** (Burger, 2022; Dirks et al., 2018; Rahim et Katz, 2019). Mieux vaut rester à l'écoute de soi, de ses valeurs et de ses besoins, pour agir en cohérence avec ceux-ci et améliorer nos relations!

E. À toi de jouer! (5 minutes)

1. Vous nommez aux élèves qu'il existe plusieurs **attitudes et comportements prosociaux** permettant d'entretenir des relations épanouissantes et harmonieuses avec les autres.

2. Vous leur exposez la liste des **stratégies pour créer des liens d'amitié, maintenir de bonnes relations et se sortir de relations inconfortables** (inspirée de Copeland, 2002; D'Ansembourg, 2020; Jeunesse, J'écoute, 2018; Motoi et Villeneuve, 2006).

Créer des liens d'amitié :

15

- Faire les premiers pas pour s'adresser à quelqu'un;
- Démontrer de l'intérêt, poser des questions;
- Adopter une attitude non-verbale d'ouverture (p. ex. sourire, contact visuel, hochement de tête, ton de voix calme et posé, etc.);
- Regarder la personne à qui on s'adresse ou qui nous parle;
- Prendre le temps d'écouter attentivement l'autre avant de relancer la discussion;
- Participer à la discussion;
- Utiliser l'humour;
- Valoriser la personne, souligner ses bons coups et ses compétences;
- Identifier des intérêts communs.

Maintenir de bonnes relations :

16

- S'impliquer dans les relations, prendre des nouvelles;
- Écouter l'autre, vraiment;
- Être sensible à l'autre (p. ex. ses émotions et ses besoins);
- Respecter les points de vue et valeurs de l'autre;
- Tolérer les divergences d'opinions et la différence;
- S'ouvrir, apprendre à parler de soi;

- S’affirmer clairement et honnêtement;
- Avoir de l’initiative, exprimer ses idées et projets;
- Être critique de certaines idées ou comportements, sans juger la personne;
- Accepter et accueillir les critiques vers soi;
- Savoir s’excuser;
- Encourager, aider et complimenter les autres;
- Avoir le sens de l’humour.

Sortir de relations inconfortables :

17

- Discuter des malaises ressentis de façon respectueuse;
- Identifier et verbaliser ses émotions et besoins;
- S’impliquer dans la recherche de solutions;
- Choisir les activités où ça se passe mieux;
- Développer d’autres relations d’amitié en parallèle;
- Trouver une personne alliée;
- S’éloigner graduellement des liens qui nous nuisent;
- Quitter le groupe (p. ex. quand les comportements ne correspondent plus à nos valeurs, dépassent nos limites);
- Se choisir, malgré les peurs et les doutes;
- Demander de l’aide.

F. Capsule éducative - Partie 2 (5 minutes)

18

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Prendre SA place – Partie 2* aux élèves. Assurez-vous de prendre le même format que celui utilisé précédemment.

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège – Partie 2

   Capsule audio – Partie 2

G. Défi HORS-PISTE

19

Cette semaine, vous demandez aux élèves de réfléchir à leurs relations d’amitié : Comment vous sentez-vous dans vos liens d’amitié ou dans votre groupe d’amies et d’amis (bien, confortable, mal à l’aise, etc.)? Vous invitez les élèves à consulter la liste des stratégies et à en choisir deux à mettre en pratique durant la semaine pour améliorer la qualité de leurs relations.

Contenu écrit sous licence CC BY-NC 4.0. © *Programme HORS-PISTE* par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (2025), Université de Sherbrooke.

Fiche à imprimer
Missions secrètes

MISSION SECRÈTE 1 Tu dois faire dévier ton équipe de la tâche (p. ex. parler d'autres sujets, émettre des commentaires hors propos, échapper du matériel, les amener à porter leur attention sur quelque chose qui se passe ailleurs, etc.).	**MISSION SECRÈTE 2** Tu dois choisir une COULEUR et insister pour l'inclure de façon exagérée dans le dessin de ton équipe, de toutes les manières possibles.
MISSION SECRÈTE 3 Tu dois adopter une attitude NÉGATIVE tout au long de l'activité (p. ex. paraître découragé(e), soupirer, arrêter de faire le dessin collectif, partir t'asseoir à l'écart du groupe, dénigrer le travail réalisé, refuser de continuer à participer, etc.).	**MISSION SECRÈTE 4** Tu dois insister pour que ton équipe choisisse la thématique « ENVIRONNEMENT » pour le dessin collectif. Tu dois te montrer convaincant(e) et donner des arguments en faveur de cette thématique.
MISSION SECRÈTE 5 Tu dois adopter une attitude POSITIVE tout au long de l'activité (p. ex. paraître enthousiaste, t'exclamer de joie, sourire et rire, vouloir que tout le monde s'entende, tenter de trouver des compromis entre les personnes, etc.)	**MISSION SECRÈTE 6** Tu dois insister pour que ton équipe choisisse la thématique « SPORT » pour le dessin collectif. Tu dois te montrer convaincant(e) et donner des arguments en faveur de cette thématique.

MISSION SECRÈTE 1 Tu dois faire dévier ton équipe de la tâche (p. ex. parler d'autres sujets, émettre des commentaires hors propos, échapper du matériel, les amener à porter leur attention sur quelque chose qui se passe ailleurs, etc.).	**MISSION SECRÈTE 2** Tu dois choisir une COULEUR et insister pour l'inclure de façon exagérée dans le dessin de ton équipe, de toutes les manières possibles.
MISSION SECRÈTE 3 Tu dois adopter une attitude NÉGATIVE tout au long de l'activité (p. ex. paraître découragé(e), soupirer, arrêter de faire le dessin collectif, partir t'asseoir à l'écart du groupe, dénigrer le travail réalisé, refuser de continuer à participer, etc.).	**MISSION SECRÈTE 4** Tu dois insister pour que ton équipe choisisse la thématique « ARTS » pour le dessin collectif. Tu dois te montrer convaincant(e) et donner des arguments en faveur de cette thématique.
MISSION SECRÈTE 5 Tu dois adopter une attitude POSITIVE tout au long de l'activité (p. ex. paraître enthousiaste, t'exclamer de joie, sourire et rire, vouloir que tout le monde s'entende, tenter de trouver des compromis entre les personnes, etc.).	**MISSION SECRÈTE 6** Tu dois insister pour que ton équipe choisisse la thématique « VOYAGE » pour le dessin collectif. Tu dois te montrer convaincant(e) et donner des arguments en faveur de cette thématique.



10. SE CONNECTER À SON ESPRIT… CRITIQUE!

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

Compétences ciblées (basées sur ÉKIP et OMS)	Faire preuve d'esprit critique Adopter des comportements prosociaux
Contenus pour le développement des compétences personnelles et sociales (MEQ)	Fiche 13 - Amis et réseau social Fiche 15 - Responsabilités, règles de vie, espace virtuel et conséquences
Compétences transversales (PFÉQ)	Exercer son jugement critique Exploiter l'information Exploiter les technologies de l'information et de la communication Actualiser son potentiel
Objectifs généraux de l'atelier	À la fin de l'atelier, l'élève sera en mesure : • de prendre conscience des enjeux relatifs à l'utilisation des médias sociaux; • de comprendre sa responsabilité quant au respect des règles de vie dans l'espace virtuel et des conséquences de leur non-respect sur soi et les autres; • de connaître des attitudes et pratiques lui permettant de développer son esprit critique; • d'utiliser des stratégies pour faire une utilisation responsable des médias sociaux.

Durée totale

Version de **60 MINUTES** : animer TOUTES les étapes, incluant celles marquées par l'icône.
Version de **40 MINUTES** : NE PAS animer les étapes marquées par l'icône.

Matériel et préparation

- Imprimer l'affiche *Esprit critique*, disponible sur le site Web dans la section : 1er cycle / Ateliers et outils pour les élèves / Affiches pour la classe, pour soutenir vos explications et réinvestir les apprentissages en classe.
- Chronomètre.

Pour réinvestir le programme, encouragez les élèves à se rendre sur Mon Casier HORS-PISTE à l'adresse suivante : **https://www.moncasierhors-piste.ca/** et à suivre HORS-PISTE sur Instagram **@horspiste_explo**.

Avec le financement de
Agence de la santé publique du Canada / Public Health Agency of Canada
Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre Québec
UDS Université de Sherbrooke
Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale

A. Réfléchir… sans fil ou sans filtre? (20 minutes)

Conseil d'animation

Avant de débuter cet atelier, il est important de prendre le temps **d'identifier vos propres croyances et préjugés en lien avec les médias sociaux**, qui pourraient teinter votre animation. Les nouvelles technologies ont des avantages et des inconvénients et il est important d'en comprendre les nuances pour favoriser l'ouverture des élèves. Nous vous invitons par ailleurs à utiliser les termes « médias sociaux » plutôt que « réseaux sociaux », puisqu'ils englobent l'ensemble des plateformes en ligne permettant aux jeunes de communiquer entre eux, de partager du contenu, de joindre des communautés virtuelles, etc. (p. ex. sites de jeux vidéo en ligne, YouTube, Facebook, Instagram, Snapchat, TikTok, etc.) (Dewing, 2013).

3

1. Vous commencez en affirmant : « Les adolescentes et adolescents sont celles et ceux qui en connaissent le plus au sujet des médias sociaux ». Vous invitez ici les élèves de la classe à partager leur savoir avec vous. Pour alimenter l'échange, vous posez les questions suivantes :

3

   - Quels médias sociaux utilisez-vous?
   - Que faites-vous sur ces médias sociaux?
   - Combien d'heures par jour utilisez-vous les médias sociaux? Et les écrans en général?
   - Vous arrive-t-il d'aller sur les médias sociaux de façon automatique, sans vous rendre compte du temps que vous y consacrez?
   - Quels sont les avantages et les désavantages des médias sociaux?

2. Vous interrogez ensuite les élèves sur leurs connaissances relatives aux médias sociaux, à l'aide d'un jeu-questionnaire Vrai ou faux? Après chaque explication, lorsque cela s'applique, vous demandez si certaines personnes se reconnaissent (sans nécessairement répondre), pour amorcer une introspection.

Jeu-questionnaire Vrai ou faux?

4

- **L'usage des écrans et des médias sociaux a des impacts sur notre santé…**

  VRAI.

  Les impacts peuvent être autant favorables que nuisibles. L'utilisation des technologies, lorsqu'elle est équilibrée et réfléchie, peut avoir des effets positifs sur la santé physique et mentale (Société canadienne de pédiatrie, 2019). Par exemple, certaines applications offrent des outils pour se détendre, méditer ou simplement se relaxer. D'autres permettent de mieux organiser son quotidien, favorisant ainsi une gestion plus efficace du temps. Certains médias sociaux sont également des vecteurs de créativité, que ce soit par le biais de contenus artistiques, de jeux ou de plateformes d'expression personnelle. En parallèle, ils facilitent l'accès à des services de soutien, notamment en santé mentale, en éducation ou en accompagnement social, ce qui peut s'avérer précieux pour plusieurs familles (PAUSE, 2025). Certains jeux vidéo peuvent aussi avoir des effets positifs sur les jeunes : ils favorisent l'apprentissage, la créativité, la résolution de problèmes, la gestion de l'échec, la sensibilisation à des enjeux sociaux, l'esprit sportif, l'apprentissage de l'anglais, ainsi que la maîtrise des outils technologiques. Ils offrent aussi des occasions de socialisation, que ce soit avec d'autres joueurs ou au sein de la communauté du jeu (Gouvernement du Québec, 2020).

En revanche, une présence intensive sur les médias sociaux peut avoir des effets néfastes sur la santé physique et mentale. La détérioration des saines habitudes de vie engendrées par un usage soutenu est associée à des risques accrus de maladies chroniques et de troubles de santé mentale à moyen et long terme (Schimmele et al., 2021), plus particulièrement de dépression à l'adolescence (Kelly et al., 2018; Mills et al., 2018; Moreno et al., 2011). À cet effet, l'exposition répétée à certains contenus, comme des images idéalisées ou des publications véhiculant des messages négatifs, pourrait contribuer à diminuer le niveau d'estime de soi ainsi qu'à déclencher et renforcer les symptômes dépressifs (Boers et al., 2019). Les jeunes rapportent d'ailleurs eux-mêmes divers effets négatifs liés à l'usage des médias sociaux, notamment la perte de sommeil, la difficulté à se concentrer sur des tâches ou des activités, la diminution de l'activité physique, l'augmentation des sentiments d'anxiété, de déprime, de frustration ou de colère ainsi que le fait de ressentir de l'envie par rapport à la vie des autres (Boers et al., 2019; Schimmele et al., 2021).

L'exposition aux écrans aurait également des impacts négatifs sur le développement et le fonctionnement des jeunes (Haut Conseil de la santé publique [HCSP], 2020; Organisation mondiale de la santé [OMS], 2015; Société canadienne de pédiatrie [SCP], 2019, 2023). Par exemple, l'usage des outils technologiques (cellulaires, tablettes, ordinateurs, etc.) avant d'aller dormir peut réduire le temps de sommeil et ainsi affecter leur fonctionnement dans la journée : somnolence en classe, difficulté à se lever le matin, etc. (HCSP, 2020; OMS, 2015; Poirier et al., 2024; Royant-Parola et al., 2018; SCP, 2019, 2023).

En somme, pour que les écrans soient une source d'enrichissement plutôt que de préoccupation, il est essentiel d'en faire un usage équilibré (Le bon côté des écrans; PAUSE, 2025)

- **L'utilisation des médias sociaux influence notre humeur…**

  VRAI.

  5

  Plus les gens sont actifs sur les médias sociaux, plus leur humeur est négative après l'utilisation (Fardouly et al., 2015; O'Reilly et al., 2018; Sagioglou et Greitemeyer, 2014). Les médias sociaux sont devenus des espaces de comparaison sociale entre soi et les autres (Ahmad et al., 2024; Thorisdottir et al., 2019). Les personnes qui les fréquentent intensivement ont davantage tendance à effectuer des comparaisons sociales qui leur sont défavorables (Ahmad et al., 2024; Lee, 2014). Par exemple, elles ont tendance à penser que les autres sont plus heureuses ou heureux et ont une vie bien plus agréable et facile que la leur, ce qui peut créer un sentiment d'injustices, des ruminations d'idées et des pensées négatives pouvant être associées à des symptômes ou une humeur dépressive (Chou et Edge, 2012; Feinstein et al., 2013; Villanueva-Moya et al., 2023).

- **Comparativement à l'intimidation, la cyberintimidation entraîne moins de conséquences…**

  FAUX.

  6

  Les conséquences de la cyberintimidation sont les mêmes que celles de l'intimidation. Elles peuvent être néfastes, voire plus dévastatrices que l'intimidation traditionnelle (Saltz et al., 2020; Yang et al., 2021). La cyberintimidation engendre également des conséquences qui lui sont propres, comme le bris de l'intimité, l'atteinte à la vie privée et un sentiment d'impuissance, par exemple face à un agresseur, souvent anonyme. De plus, il est souvent impossible d'en effacer les traces (Gouvernement du Québec, 2020; Kwan et al., 2020; Saltz et al., 2020).

Selon une étude, environ le tiers des jeunes disent avoir été **victimes de comportements malveillants en ligne**, le plus souvent dans les jeux vidéo, les messages privés ou dans les commentaires et publications de divers médias sociaux (HabiloMédias, 2023a). Par ailleurs, près de la moitié des jeunes disent avoir été **témoins de méchanceté ou de cruauté en ligne**. Qu'elles et ils en soient témoins ou victimes, face à ces situations, les jeunes auraient tendance à ne rien faire ou à ignorer le comportement (HabiloMédias, 2023a).

- **Les médias sociaux peuvent nous aider à traverser des moments difficiles de la vie…**

  7

  VRAI.

  Malgré leurs inconvénients, les médias sociaux favorisent chez les jeunes un sentiment de « connexion avec les autres » qui leur est bénéfique, notamment lors de moments difficiles ou importants (Ellison et al., 2007, 2011). Par exemple, durant la pandémie, l'utilisation d'internet a été identifiée comme potentielle source de réduction de l'isolement (Feng et Tong, 2023; Magis-Weinberg et al., 2021; Marciano et al., 2022). Les liens sociaux seraient d'ailleurs au cœur de l'utilisation d'internet chez les jeunes, au même titre que le divertissement. La communication avec les proches (amies et amis, famille, etc.) représentait en effet une part importante du temps passé en ligne. De plus, les jeunes issus de la diversité (p. ex. immigration, communauté LGBTQ+, handicap, etc.) seraient particulièrement nombreuses et nombreux à se tourner vers les médias sociaux pour accéder à du soutien, à des ressources et à des communautés en ligne, soulignant l'importance de ces espaces pour l'inclusion et le bien-être (Guinta et John, 2018; HabiloMédias, 2022).

- **Nos informations personnelles sont en sécurité sur les médias sociaux.…**

  8

  FAUX.

  Les risques entourant nos informations personnelles sont nombreux sur les médias sociaux : perte de contrôle de sa vie privée, piratage de comptes, vol d'identité. Plus on met d'informations sur soi, plus on se met à risque (Cosoi, 2011; Senthil Kumar et al., 2016)! D'ailleurs, il faut savoir que la présence d'une politique de confidentialité *ne signifie pas* que nos renseignements personnels ne seront pas partagés avec les autres. Plusieurs médias sociaux ont des politiques de confidentialité difficiles à comprendre, ce qui génère un faux sentiment de sécurité. Ainsi, plusieurs jeunes utilisent ces espaces en ligne en les pensant sécuritaires et bienveillants, alors qu'en réalité, ce n'est pas nécessairement le cas. De nombreuses plateformes partagent des renseignements personnels, parfois même les vendent! Il est donc important de faire preuve de vigilance pour protéger notre identité numérique et de limiter les informations que l'on divulgue et partage (HabiloMédias, 2021, 2023b; Tisseron, 2023).

  L'identité numérique est un ensemble d'empreintes qu'on laisse sur internet, souvent sans même s'en rendre compte. Chaque connexion, chaque clic laisse des traces, parfois indestructibles, dans l'univers public : l'adresse IP de notre ordinateur, notre localisation, le temps de connexion, les sites visités, les commentaires, les photos et vidéos publiées par soi-même ou par les autres, etc. Toutes ces données sont fortement susceptibles de rester accessibles en tout temps dans l'espace virtuel et peuvent parvenir à des gens qui risquent d'en faire un usage malveillant (Amani, 2024).

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

  FAUX.

  L'information que nous trouvons sur les médias sociaux n'est pas toujours exacte. De nos jours, l'information est abondante et accessible très rapidement. Il devient difficile de distinguer les informations vraies et fiables, des informations déformées ou mensongères. Parfois, sans trop s'en rendre compte, on diffuse soi-même toutes sortes de faussetés et publications erronées (Colliander, 2019).

9

3. Vous concluez en mentionnant aux élèves que le jeu-questionnaire leur a permis de constater que tout n'est pas blanc ou noir. L'utilisation des médias sociaux peut apporter des **avantages tout comme des inconvénients**. L'exercice avait pour but d'amorcer une réflexion personnelle sur leur propre expérience vis-à-vis des médias sociaux, de recueillir de l'information et d'acquérir de nouvelles connaissances, afin de **développer un jugement plus éclairé.**

B. Capsule éducative – Partie 1 (5 minutes)

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Se connecter à son esprit… critique! – Partie 1* à vos élèves. Pour ce faire, vous choisissez parmi les deux formats suivants celui que vous jugez le plus approprié en fonction des besoins et caractéristiques de vos élèves. Notez que les deux formats contiennent essentiellement les mêmes informations :

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège - Partie 1
   Capsule audio – Partie 1

10

C. Faut pas croire tout ce qu'on lit! (5 minutes)

1. Vous revenez sur la capsule éducative en demandant aux élèves ce que signifie à leur avis « avoir un **esprit critique** »?

11

2. Vous prenez quelques réponses, puis vous complétez en expliquant qu'en gros « l'esprit critique », c'est de ne pas croire tout ce qu'on lit ni tout ce qu'on voit sur les médias sociaux. C'est aussi de demeurer alerte vis-à-vis des informations que l'on trouve et de savoir évaluer leur crédibilité.

3. Pour approfondir le sujet, vous expliquez ce qu'est l'esprit critique et ses composantes, à l'aide de la figure apparaissant dans le diaporama (Éduscol, 2025; Sotir, 2014).

Esprit critique Pratiques et attitudes qui nous amènent à réfléchir sur le monde qui nous entoure.	
Attitudes Manière d'être, traits de personnalité, caractéristiques personnelles	**Pratiques** Actions concrètes, gestes essentiels à poser, à mettre en oeuvre
Sois curieuse ou curieux Cherche à en apprendre davantage sur différents sujets. **Sois à l'écoute** Accepte d'être en désaccord avec les autres et intéresse-toi à leur opinion et à leur savoir.	Recherche de l'information sur le sujet. Pose-toi des questions et évalue l'information que tu trouves.

Sois autonome Construis ta propre opinion en fonction de l'information que tu possèdes. **Sois critique** Assure-toi que l'information que tu possèdes est fiable. **Sois modeste** Accepte de te tromper et de changer d'idée.	Trouve des arguments en distinguant les faits des interprétations. Confronte tes idées et arguments avec les autres. Évalue les nouvelles informations et prends position.

4. Vous précisez que ces attitudes et pratiques sont autant de stratégies pour développer et exercer peu à peu leur esprit critique dans leur quotidien.

D. L'avocat du diable (20 minutes)

12

Conseil d'animation

Pour favoriser la réussite d'un débat, les élèves doivent être en mesure : 1) de comprendre le problème posé. 2) de choisir leur position (leur thèse). 3) de rechercher des arguments. 4) d'en faire une synthèse (un argumentaire). 5) d'illustrer leurs arguments par des exemples; 6) de prendre en compte le point de vue adverse; et 7) de préparer leur conclusion (de Vecchi, 2017, p. 158).

Quelques suggestions utiles pour votre rôle à l'animation du débat

a) La gestion des tours de parole peut parfois être difficile lors de débats. Au besoin, n'hésitez pas à clarifier les règles, à les répéter et à recadrer certains comportements que vous jugez inadéquats.

b) Vous pouvez agir comme gardienne ou gardien du temps (par exemple, en rappelant qu'il reste deux minutes ou en indiquant que vous prendrez encore deux interventions).

c) Si les élèves dérivent trop sur un autre sujet, n'hésitez pas à recadrer le débat en rappelant la question débattue.

d) Même si vous avez une opinion que vous aimeriez transmettre aux élèves, il est préférable de laisser les élèves débattre entre elles et eux et de laisser les éléments intéressants surgir de leurs interventions. Cette attitude n'empêche pas d'orienter les élèves de manière à mettre un aspect du débat en valeur ou de pousser plus loin leur réflexion.

e) Si le débat s'anime et soulève beaucoup d'émotions, vous pouvez utiliser la pleine conscience pour amener les élèves à centrer leur attention sur des éléments en particulier, notamment en les questionnant ou en les invitant à s'arrêter un instant pour respirer ou pour se déposer (par exemple : « Observe les émotions qui surgissent lorsque tu abordes un tel sujet. Observe ta respiration. Est-elle profonde, rapide, lente? Quelles informations te donne-t-elle sur ton état d'esprit?).

12

1. Vous informez les élèves que la prochaine activité consiste en un débat sur une question en lien avec les médias sociaux.
2. Vous expliquez que le débat a pour objectif de les amener à réfléchir à la question posée et à confronter leurs idées avec les autres. Le but ici n'est pas d'avoir raison, mais de se positionner en accord ou en désaccord avec la question proposée.
3. Vous ajoutez que le débat vise également à leur permettre d'**expérimenter les attitudes et pratiques de**

l'esprit critique (en référence à la figure vue précédemment, qui se trouve dans le diaporama).

4. Vous aménagez le local de façon conviviale pour favoriser les échanges (déplacer les pupitres, diviser le local en deux, former un demi-cercle, etc.).
5. Vous posez maintenant la question du débat aux élèves, apparaissant sur le diaporama : 13
   - **Est-ce que les médias sociaux sont bénéfiques (POUR) ou nuisibles (CONTRE) aux relations humaines?**
6. Vous leur laissez quelques minutes afin qu'elles et ils se positionnent intérieurement, puis vous invitez les élèves à se séparer en deux groupes : ceux qui sont **POUR** et ceux qui sont **CONTRE**.
7. Si les groupes sont vraiment déséquilibrés en nombre, vous pouvez demander des volontaires pour défendre l'autre position ou encore permettre la formation d'un troisième groupe pour les élèves **indécises ou indécis**.
8. Vous lancez ensuite le débat en accordant une première période d'échange de cinq minutes entre les groupes POUR et CONTRE. Vous agissez comme personne médiatrice dans le cadre du débat et invitez à tour de rôle les deux parties à exprimer leur opinion.
9. À la fin de cette première période d'échange, vous demandez aux élèves de tout arrêter et de rester en silence. Sans donner d'explication, vous présentez la vidéo *Are You Living an Insta Lie? Social Media Vs. Reality* (2017; 3 min 12 s). 14
10. À la suite de la vidéo, vous rappelez aux élèves la question du débat : 15
    - **Est-ce que les médias sociaux sont bénéfiques ou nuisibles aux relations humaines?**
11. Toujours en silence, vous les invitez à prendre quelques secondes pour observer à l'intérieur d'elles et eux leur position (POUR, CONTRE, INDÉCIS(ES)) et à la réviser, au besoin. Vous demandez aux élèves qui ont changé de position à changer de groupe (ou de côté de classe), sans perdre de temps.
12. Vous redémarrez ensuite le débat pour une deuxième période d'échange de cinq minutes.
13. Afin de relancer le débat et d'inciter les élèves à approfondir leurs réflexions sur les médias sociaux, vous pouvez vous inspirer des questions suivantes :
    - Est-ce que la popularité sur les médias sociaux entraîne nécessairement un sentiment de bien-être? Si oui, est-ce que ce bien-être est réel et durable dans le temps?
    - Est-ce que le nombre de *likes* est représentatif d'une réelle et sincère appréciation de la part des autres?
    - Quelles émotions (positives ou négatives) ressentez-vous lorsque vous voyez une publication (photo, vidéo, texte) exposant une personne à son « meilleur » (envie, jalousie, frustration, insatisfaction, joie, gratitude, etc.)?
    - Vous arrive-t-il « d'aimer », de publier ou de partager de manière automatique, sans trop réfléchir?
    - Est-ce que les images projetées par les influenceuses et influenceurs sont représentatives de leur réalité quotidienne? Qu'est-ce qui se cache derrière ces images (argent, montage, photographe, commandite, etc.)?
14. À la toute fin du débat, vous demandez aux élèves de prendre leur position définitive sur la question (**POUR**, **CONTRE**, **INDÉCIS(ES)**). Vous les invitez une dernière fois à changer de groupe (ou de côté de classe) si leur opinion a été modifiée depuis le mi-débat. Vous les invitez à observer et à prendre conscience des changements d'opinion et des déplacements qui sont survenus à travers l'exercice.

15. Vous concluez l'activité en interrogeant les élèves sur ce qu'elles et ils retiennent de leur expérience en lien avec le débat. Pour alimenter les échanges, vous pouvez poser les questions suivantes :

16

- Croyez-vous qu'il y ait une seule vraie bonne réponse à la question du débat?
- Est-ce que c'était plutôt facile ou difficile de prendre position et de vous exprimer?
- Que ressentiez-vous lorsque vous deviez affirmer votre opinion devant les autres?
- Et lorsque vous deviez écouter l'opinion des autres? (p. ex. envie d'interrompre pour donner votre opinion, émotions particulières, sensations physiques…)
- Pourquoi est-il important de développer votre esprit critique au quotidien?

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

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

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

- Pourquoi avez-vous conservé votre opinion de départ?
- Est-ce difficile de vous faire changer d'idée, dans la vie?

E. À toi de jouer! (5 minutes)

17

1. Vous nommez que les médias sociaux peuvent être riches et déborder de possibilités, à condition d'en faire un usage conscient et responsable.
2. Vous leur présentez la liste de **stratégies pour faire une utilisation responsable des médias sociaux** (inspirée de : Cent degrés, 2024; Escobar-Viera et al., 2018; Frison et Eggermont, 2016; Tandoc et al., 2015).
   - Faire preuve d'esprit critique;
   - S'arrêter, prendre des pauses en cours d'utilisation et observer comment on se sent;
   - Choisir avec soin les pages et les personnes que l'on « aime » ou suit;
   - Prendre conscience de ce qu'elles nous apportent (bien-être ou mal-être?) pendant et après l'utilisation;
   - Essayer de nourrir de vraies relations et s'exposer à des situations positives;
   - Prendre le temps de réfléchir avant de publier ou de partager;
   - Limiter les informations personnelles que l'on divulgue et partage en ligne;
   - Faire l'expérience de ne pas se connecter pendant quelques heures ou quelques jours, par exemple lors d'une sortie avec des amies ou amis;
   - Observer par quoi on remplace le temps normalement passé sur les médias sociaux;
   - Appliquer la règle des 3 zéros : zéro écran en se levant le matin, zéro écran durant les repas, zéro écran dans la chambre à coucher;
   - Activer la fonction « Temps d'écran » sur son cellulaire pour connaître son nombre de minutes d'utilisation dans une journée;
   - Fermer tous les écrans une heure avant de se coucher pour favoriser le sommeil;
   - Éliminer les notifications qui ne sont pas essentielles.

F. Capsule éducative – Partie 2 (5 minutes)

18

1. Vous faites écouter la capsule éducative *Se connecter à son esprit… critique! – Partie 2* aux élèves. Assurez-vous de prendre le même format que celui utilisé précédemment.

   Capsule vidéo de Sacha et Nadège – Partie 2

   Capsule audio – Partie 2

G. Défi HORS-PISTE

19

Cette semaine, vous invitez les élèves à identifier ce qu'elles ou ils pourraient améliorer ou modifier pour rendre leur utilisation des médias sociaux plus optimale et d'essayer au moins deux stratégies pour y arriver. Vous leur suggérez d'en discuter avec leurs amies et amis.

Contenu écrit sous licence CC BY-NC 4.0. © *Programme HORS-PISTE* par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale (2025), Université de Sherbrooke.

Programme HORS-PISTE - Exploration
Références bibliographiques

Ahmad, R., Hassan, S., Ghazali, N. N. et Al-Mashadani, A. R. F. S. (2024). The Insta-Comparison Game: The Relationship between Social Media Use, Social Comparison, and Depression. Procedia Computer Science, 234, 1053-1060. https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.03.099

Allen, J. P., Costello, M., Kansky, J. et Loeb, E. L. (2022). When friendships surpass parental relationships as predictors of long-term outcomes: Adolescent relationship qualities and adult psychosocial functioning. Child Development, 93(3), 760-777. https://doi.org/10.1111/cdev.13713

Amani, E. E. (2024). Les adolescents à l'ère des réseaux sociaux Meta (Facebook), Instagram et TikTok : stratégies de communication pour une utilisation responsable ou constructive. Revue ivoirienne des Sciences du Langage et de la Communication, (18), 258-277. https://www.revue-slc.org/wp-content/uploads/2024/12/15_Eba-Elisabeth-AMANI-nee-KROU_RISLC-Numero-18-Decembre-2024.pdf

American Psychological Association. (2015). APA Dictionary of Psychology® (2e éd.). American Psychological Association. http://www.jstor.org/stable/j.ctv1chrw2d

Ames, D., Lee, A. et Wazlawek, A. (2017). Interpersonal assertiveness: Inside the balancing act. Social and Personality Psychology Compass, 11(6), e12317. https://doi.org/10.1111/spc3.12317

André, C. (2009). Imparfaits, libres et heureux: pratiques de l'estime de soi. Jacob.

Andriessen, K., Lobb, E., Mowll, J., Dudley, M., Draper, B. et Mitchell, P. B. (2019). Help-seeking experiences of bereaved adolescents: A qualitative study. Death Studies, 43(1), 1-8. https://doi.org/10.1080/07481187.2018.1426657

Assor, A., Soenens, B., Yitshaki, N., Ezra, O., Geifman, Y. et Olshtein, G. (2020). Towards a wider conception of autonomy support in adolescence: The contribution of reflective inner-compass facilitation to the formation of an authentic inner compass and well-being. Motivation and Emotion, 44(2), 159-174. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09809-2

Baker, E. et Exner-Cortens, D. (2020). Adolescents' Interpersonal Negotiation Strategies: Does Competence Vary by Context? Journal of Research on Adolescence, 30(4), 1039-1050. https://doi.org/10.1111/jora.12578

Beerendonk, L., Mejías, J. F., Nuiten, S. A., De Gee, J. W., Fahrenfort, J. J. et Van Gaal, S. (2024). A disinhibitory circuit mechanism explains a general principle of peak performance during mid-level arousal. Proceedings of the National Academy of Sciences, 121(5), e2312898121. https://doi.org/10.1073/pnas.2312898121

Benish-Weisman, M., Oreg, S. et Berson, Y. (2022). The Contribution of Peer Values to Children's Values and Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *48*(6), 844-864. https://doi.org/10.1177/01461672211020193

Bien, K., Wagner, J. et Brandt, N. D. (2024). Growing up to be mature and confident? The longitudinal interplay between the Big Five and self-esteem in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *127*(2), 404-431. https://doi.org/10.1037/pspp0000518

Bjereld, Y. (2018). The challenging process of disclosing bullying victimization: A grounded theory study from the victim's point of view. *Journal of Health Psychology*, *23*(8), 1110-1118. https://doi.org/10.1177/1359105316644973

Blum, R. W., Lai, J., Martinez, M. et Jessee, C. (2022). Adolescent connectedness: cornerstone for health and wellbeing. *BMJ*, e069213. https://doi.org/10.1136/bmj-2021-069213

Boers, E., Afzali, M. H., Newton, N. et Conrod, P. (2019). Association of Screen Time and Depression in Adolescence. *JAMA Pediatrics*, *173*(9), 853. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1759

Boisvert, J.-M. et Beaudry, M. (2012). *S'affirmer et communiquer*. Éditions de l'Homme.

Borecka-Biernat, D. (2024). Locus of Control and Emotional Responses as Determinants of Young People's Preferred Coping Strategies in Social Conflict Situations. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J—Paedagogia-Psychologia*, *37*(2), 61-79. https://doi.org/10.17951/j.2024.37.2.61-79

Brion-Meisels, S. et Selman, R. L. (1984). Early Adolescent Development of New Interpersonal Strategies: Understanding and Intervention. *School Psychology Review*, *13*(3), 278-291. https://doi.org/10.1080/02796015.1984.12085106

Brito, C. C. et Oliveira, M. T. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. *Jornal de Pediatria*, *89*(6), 601-607. https://doi.org/10.1016/j.jped.2013.04.001

Bruzzone, D. (2023). We Are Ever "Inside" Our Emotions. Dans *Emotional Life* (vol. 14, p. 43-57). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42548-7_4

Burdick, D. E. (2014). Mindfulness skills for kids & teens: a workbook for clinicians & clients with 154 tools, techniques, activities & worksheets. PESI Publishing & Media.

Burger, C. (2022). School Bullying Is Not a Conflict: The Interplay between Conflict Management Styles, Bullying Victimization and Psychological School Adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(18), 11809. https://doi.org/10.3390/ijerph191811809

Carlén, K., Suominen, S. et Augustine, L. (2023). The association between adolescents' self-esteem and perceived mental well-being in Sweden in four years of follow-up. *BMC Psychology*, *11*(1). https://doi.org/10.1186/s40359-023-01450-6

Cent degrés. (2024, 16 septembre). *Webinaire - Les écrans et la sédentarité chez les jeunes : état des lieux et pistes d'actions* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=6IeqQFOqGxg

Cervone, D. et Pervin, L. A. (2020). *Personnalité: théorie et recherche* (3e éd.). ERPI.

Chou, H.-T. G. et Edge, N. (2012). "They Are Happier and Having Better Lives than I Am": The Impact of Using Facebook on Perceptions of Others' Lives. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *15*(2), 117-121. https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0324

Ciarrochi, J., Hayes, L. et Bailey, A. (2014). *Deviens maître de ta vie*. La boîte à livres.

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Presses de l'Université de Montréal. https://doi.org/10.4000/books.pum.13729

Claes, M., Lacourse, E., 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. https://doi.org/10.1007/s10964-005-7258-8

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. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.032

Conover, K. et Daiute, C. (2017). The process of self-regulation in adolescents: A narrative approach. *Journal of Adolescence*, *57*(1), 59-68. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.006

Copeland, M. E. (2002). *Making and Keeping Friends: A Self-Help Guide*. Substance Abuse and Mental Health Services Administration (DHHS/PHS). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470354.pdf

Cosoi, C. (2011). The evolving threat of social media. *Computer Fraud & Security*, *2011*(6), 14-16. https://doi.org/10.1016/S1361-3723(11)70063-X

Costello, M. A., Pettit, C., Hellwig, A. F., Hunt, G. L., Bailey, N. A. et Allen, J. P. (2024). Adolescent social learning within supportive friendships: Self- DISCLOSURE and relationship quality from adolescence to adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, *34*(3), 805-817. https://doi.org/10.1111/jora.12947

Crawford, D. et Bodine, R. (1996). Conflict resolution education: a guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings: program report. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP).

Daniel, K. E., Goodman, F. R., Beltzer, M. L., Daros, A. R., Boukhechba, M., Barnes, L. E. et Teachman, B. A. (2020). Emotion Malleability Beliefs and Emotion Experience and Regulation in the Daily Lives of People with High Trait Social Anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, *44*(6), 1186-1198. https://doi.org/10.1007/s10608-020-10139-8

D'Ansembourg, T. (2020). Cessez d'être gentil, soyez vrai ! être avec les autres en restant soi-même. les Éditions de l'Homme.

Darjan, I., Negru, M. et Dan, I. (2020). Self-esteem—the decisive difference between bullying and asertiveness in adolescence? *Journal of Educational Sciences*, *41*(1), 19-34. https://doi.org/10.35923/JES.2020.1.02

de Vecchi, G. (2017). Former l'esprit critique: aussi important qu'apprendre à lire, écrire et compter ! Éditions Sociales Françaises.

Dewing, M. (2013). Les médias sociaux (no 2010-03-F). Bibliothèque du parlement. https://lop.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/InBriefs/ PDF/2010-03-f.pdf

Dirks, M. A., Dunfield, K. A. et Recchia, H. E. (2018). Chapter 13: Prosocial Behavior with Peers: Intentions, Outcomes, and Interpersonal Adjustment. Dans W. M. Bukowski, B. P. Laursen et K. H. Rubin (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2e éd., p. 243-264). The Guilford Press.

Ditch the Label. (2017, 20 février). *Are You Living an Insta Lie? Social Media Vs. Reality* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=0EFHbruKEmw

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. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.01.003

Dou, Y., Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., O'Donnell, R., Bunyachatakul, S. et Pojanapotha, P. (2022). Bullying Victimization Moderates the Association between Social Skills and Self-Esteem among Adolescents: A Cross-Sectional Study in International Schools. *Children*, *9*(11), 1606. https://doi.org/10.3390/children9111606

Dukes, D., Samson, A. C. et Walle, E. A. (dir.). (2022). *The Oxford Handbook of Emotional Development* (1re éd.). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198855903.001.0001

Dupont, N. (2014). Jeunesse(s). *Le Télémaque*, *2*(46), 21-34. https://doi.org/10.3917/tele.046.0021

Eberhardt, J. L. (2019). Biased: uncovering the hidden prejudice that shapes what we see, think, and do. Penguin Books.

Éduscol. (2025, juin). *Former l'esprit critique des élèves*. Éduscol. https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves#lien1

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, *6*(3-4), 169-200. https://doi.org/10.1080/02699939208411068

Ekman, P. et Friesen, W. V. (1981). The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. Dans A. Kendon (dir.), *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture* (p. 57-106). De Gruyter Brill. https://doi.org/10.1515/9783110880021

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-Mediated Communication*, *12*(4), 1143-1168. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x

Ellison, N. B., Steinfield, C. et Lampe, C. (2011). Connection strategies: Social capital implications of Facebook-enabled communication practices. *New Media & Society*, *13*(6), 873-892. https://doi.org/10.1177/1461444810385389

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, Behavior, and Social Networking*, *21*(7), 437-443. https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0668

Fardouly, J., Diedrichs, P. C., Vartanian, L. R. et Halliwell, E. (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*, *13*, 38-45. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.12.002

Feinstein, B. A., Hershenberg, R., Bhatia, V., Latack, J. A., Meuwly, N. et Davila, J. (2013). Negative social comparison on Facebook and depressive symptoms: Rumination as a mechanism. *Psychology of Popular Media Culture*, *2*(3), 161-170. https://doi.org/10.1037/a0033111

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. https://doi.org/10.1023/A:1022857731497

Feng, Y. et Tong, Q. (2023). Staying Online, Staying Connected: Exploring the Effect of Online Chatting on Adolescents' Psychological Well-being during COVID-19 Quarantine. *Youth & Society*, *55*(7), 1263-1286. https://doi.org/10.1177/0044118X211067553

Firestone, R., Catlett, J. et Firestone, L. A. (2002). Conquer your critical inner voice: a revolutionary program to counter negative thoughts and live free from imagined limitations. New Harbinger Publications.

Fischer, G.-N. (2020). Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Dunod.

Fiske, S. et Macrae, C. (2012). *The SAGE Handbook of Social Cognition*. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446247631

Forsyth, J. P. et Eifert, G. H. (2007). *The Mindfulness and Acceptance Workbook for Anxiety*. New Harbinger Publication Inc.

Forsyth, J. P. et Eifert, G. H. (2025). The Mindfulness and Acceptance Workbook for Anxiety: A Guide to Breaking Free from Anxiety, Phobias, and Worry Using Acceptance and Commitment Therapy (3e éd.). New Harbinger Publication Inc.

Frison, E. et Eggermont, S. (2016). Exploring the Relationships Between Different Types of Facebook Use, Perceived Online Social Support, and Adolescents' Depressed Mood. *Social Science Computer Review*, *34*(2), 153-171. https://doi.org/10.1177/0894439314567449

Fritz, J., De Graaff, A. M., Caisley, H., Van Harmelen, A.-L. et Wilkinson, P. O. (2018). A Systematic Review of Amenable Resilience Factors That Moderate and/or Mediate the Relationship Between Childhood Adversity and Mental Health in Young People. *Frontiers in Psychiatry*, *9*, 230. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00230

Gascon, S. (2011). *Relations amoureuses, communication et gestion de conflits chez des couples adolescents hétérosexuels* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. https://archipel.uqam.ca/4119/1/M12130.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. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, *51*(4), 219-230. https://doi.org/10.1037/cbs0000131

Gouvernement du Québec. (2020). *L'utilisation des écrans et la santé des jeunes: Réflexions issues du forum d'experts*. Gouvernement du Québec. https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2019/19-289-12W.pdf

Graber, R., Turner, R. et Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology*, *107*(2), 338-358. https://doi.org/10.1111/bjop.12135

Greenland, S. K. (2016). *Mindful Games: Sharing Mindfulness and Meditation with Children, Teens, and Families*. Shambhala.

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. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.12.005

Guinta, M. R. et John, R. M. (2018). Social Media and Adolescent Health. *Pediatric Nursing*, *44*(4), 196-202.

HabiloMédias. (2021). *Averti aux algorithmes : Les jeunes Canadiens discutent l'intelligence artificielle et la confidentialité*. HabiloMédias. https://habilomedias.ca/sites/default/files/publication-report/full/rapport_averti_aux_algorithmes.pdf

HabiloMédias. (2022). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase IV : La vie en ligne*. HabiloMédias. https://habilomedias.ca/sites/default/files/2023-01/Life-Online-Report-FR-FINAL-11-22.pdf

HabiloMédias. (2023a). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase IV : La méchanceté et la cruauté en ligne*. HabiloMédias. https://habilomedias.ca/sites/default/files/2023-03/La%20mechancete%20et%20la%20cruaute%20en%20ligne%20JCMB%20Phase%20IV.pdf

HabiloMédias. (2023b). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase IV : La vie privée en ligne et le consentement*. HabiloMédias. https://habilomedias.ca/sites/default/files/2023-01/la-vie-priv%C3%A9e-en-ligne-et-le-consentement-jcmb-phase-iv.pdf

Halász, G. et Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, *46*(3), 289-306. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x

Harris, R. (2009). Le piège du bonheur: Créez la vie que vous voulez. Les Éditions de l'Homme.

Harvey, P. et Ikic, V. (2014, juin). *Tout d'un coup que… Faire face aux inquiétudes excessives* [communication orale]. Communication orale communication présentée au Conférences Fernand-Séguin ISUMM.

Haut Conseil de la santé publique (HCSP). (2020). *Effets de l'exposition des enfants et des jeunes aux écrans*. Haut Conseil de la santé publique (HCSP). https://www.hcsp.fr/Explore.cgi/Telecharger?NomFichier=hcspr20191212_effedelexpodesenfaetdesjeunauxcr.pdf

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. https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.10.001

Hutten, E., Jongen, E. M. M., Verboon, P., Bos, A. E. R., Smeekens, S. et Cillessen, A. H. N. (2021). Trajectories of Loneliness and Psychosocial Functioning. *Frontiers in Psychology*, *12*, 689913. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689913

Jeunesse, J'écoute. (2018). *Se faire des amis : bâtir des relations solides*. https://jeunessejecoute.ca/information/faire-des-amis-batir-relations-solides/

Kabat-Zinn, J. (1994). Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life. Hyperion.

Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C. et Sacker, A. (2018). Social Media Use and Adolescent Mental Health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *EClinicalMedicine*, *6*, 59-68. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2018.12.005

Kőszegi, B., Loewenstein, G. et Murooka, T. (2022). Fragile Self-Esteem. *The Review of Economic Studies*, *89*(4), 2026-2060. https://doi.org/10.1093/restud/rdab060

Krefft, K. (2019). Emotional intelligence in schools: a comprehensive approach to developing emotional literacy (1re éd.). Routledge.

Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., Brunton, G., Sutcliffe, K. et Thomas, J. (2020). Cyberbullying and Children and Young People's Mental Health: A Systematic Map of Systematic Reviews. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, *23*(2), 72-82. https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0370

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. https://doi.org/10.1177/0146167209338071

Lee, S. Y. (2014). How do people compare themselves with others on social network sites?: The case of Facebook. *Computers in Human Behavior*, *32*, 253-260. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.009

Leijen, I., van Herk, H. et Bardi, A. (2022). Individual and generational value change in an adult population, a 12-year longitudinal panel study. *Scientific Reports*, *12*(1), 17844. https://doi.org/10.1038/s41598-022-22862-1

Levine, M. (2007). The Essential Cognitive Backpack. *Educational Leadership*, *19*(3), 319-342. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=ea8f47a4f14868beaa169a662fa4c89fb7380150

Lewis, M. et Minar, N. J. (2022). Self-recognition and emotional knowledge. *European Journal of Developmental Psychology*, *19*(3), 319-342. https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1890578

Lewis, N. (2021). Experiences of upward social comparison in entertainment contexts: Emotions, state self-esteem, and enjoyment. *The Social Science Journal*, *58*(3), 339-354. https://doi.org/10.1016/j.soscij.2019.04.011

Lewis-Smith, I., Pass, L. et Reynolds, S. (2021). How adolescents understand their values: A qualitative study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *26*(1), 231-242. https://doi.org/10.1177/1359104520964506

Liu, H., Kvintova, J. et Vachova, L. (2025). Parents' social comparisons and adolescent self-esteem: the mediating effect of upward social comparison and the moderating influence of optimism. *Frontiers in Psychology*, *16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1473318

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 Science*, *22*(1), 57-62. https://doi.org/10.1177/0963721412469809

Madsen, S. A. et Collins, A. (2018). Chapter 10: Personal Relationships in Adolescence and Early Adulthood. Dans A. L. Vangelisti et D. Perlman (dir.), *The Cambridge handbook of personal relationships* (2e éd.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316417867

Magis-Weinberg, L., Gys, C. L., Berger, E. L., Domoff, S. E. et Dahl, R. E. (2021). Positive and Negative Online Experiences and Loneliness in Peruvian Adolescents During the COVID-19 Lockdown. *Journal of Research on Adolescence*, *31*(3), 717-733. https://doi.org/10.1111/jora.12666

Marchand, A., Letarte, A. et Seidah, A. (2018). La peur d'avoir peur: guide de traitement du trouble panique et de l'agoraphobie (4e édition). Trécarré.

Marciano, L., Ostroumova, M., Schulz, P. J. et Camerini, A.-L. (2022). Digital Media Use and Adolescents' Mental Health During the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Public Health*, *9*, 793868. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.793868

Marshall, S. L., Ciarrochi, J., Parker, P. D. et Sahdra, B. K. (2020). Is Self-Compassion Selfish? The Development of Self-Compassion, Empathy, and Prosocial Behavior in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *30*(S2), 472-484. https://doi.org/10.1111/jora.12492

Masson, J. (2018). Bienveillance et réussite scolaire. Dunod.

Mathews, B. L., Koehn, A. J., Abtahi, M. M. et Kerns, K. A. (2016). Emotional Competence and Anxiety in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *19*(2), 162-184. https://doi.org/10.1007/s10567-016-0204-3

Matuschka, L. K., Scott, J. G., Campbell, M. A., Lawrence, D., Zubrick, S. R., Bartlett, J. et Thomas, H. J. (2022). Correlates of Help-Seeking Behaviour in Adolescents Who Experience Bullying Victimisation. *International Journal of Bullying Prevention*, *4*(2), 99-114. https://doi.org/10.1007/s42380-021-00090-x

McComb, C. A., Vanman, E. J. et Tobin, S. J. (2023). A Meta-Analysis of the Effects of Social Media Exposure to Upward Comparison Targets on Self-Evaluations and Emotions. *Media Psychology*, *26*(5), 612-635. https://doi.org/10.1080/15213269.2023.2180647

Meeus, A., Everaert, G., Eggermont, S. et Beullens, K. (2023). Filtering the I From the Ideal: Examining Preadolescents' Online Self-Presentation in Relation to Their Perceived Attractiveness. *Social Media + Society*, *9*(4), 1-10. https://doi.org/10.1177/20563051231205598

Mehta, S., Marathe, R. R., Ravindran, B. et Ramesh, R. (2025). Systematic literature review — unpacking values. How values change over time and link with personality traits and behaviours. *Journal of Beliefs & Values*, *46*(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2228156

Menna, R. et Ruck, M. (2004). Adolescent Help-Seeking Behaviour: How Can We Encourage It? *Guidance & Counselling*, *19*(4), 176-183.

Meter et Card. (2016). Stability of Children's and Adolescents' Friendships: A Meta-Analytic Review. *Merrill-Palmer Quarterly*, *62*(3), 252. https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.3.0252

Mills, J. S., Musto, S., Williams, L. et Tiggemann, M. (2018). "Selfie" harm: Effects on mood and body image in young women. *Body Image*, *27*, 86-92. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.08.007

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. https://doi.org/10.1002/da.20805

Motoi, I. et Villeneuve, L. (2006). *Guide de résolution de conflits dans le travail en équipe*. Presses de l'Université du Québec.

Muris, P. (2001). A brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *23*(3), 145-149. https://doi.org/10.1023/A:1010961119608

Naître et grandir. (2022, mars). *Les enfants et l'empathie*. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/comportement/ik-naitre-grandir-enfant-developpement-moral-sympathie-empathie/

Naître et grandir. (2025). *Apprendre à l'enfant à gérer ses émotions*. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/comportement/ik-naitre-grandir-enfant-apprendre-maitriser-emotion/

Neff, K. (2011). Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(1), 1-12. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x

Neff, K. et Germer, C. K. (2018). The mindful self-compassion workbook: a proven way to accept yourself, build inner strength, and thrive. Guilford Press.

Neff, K. et Vonk, R. (2009). Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself. *Journal of Personality*, *77*(1), 23-50. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x

Nonweiler, J., Vives, J., Barrantes-Vidal, N. et Ballespí, S. (2024). Emotional self-knowledge profiles and relationships with mental health indicators support value in 'knowing thyself'. *Scientific Reports*, *14*(1), 7900. https://doi.org/10.1038/s41598-024-57282-w

Nor, N., Iqbal, N. et Shaari, A. (2025). The Role of False Self-Presentation and Social Comparison in Excessive Social Media Use. *Behavioral Sciences*, *15*(5), 675. https://doi.org/10.3390/bs15050675

Norem-Hebeisen, A. A. (1976). A multidimensional construct of self-esteem. *Journal of Educational Psychology*, *68*(5), 559-565. https://doi.org/10.1037/0022-0663.68.5.559

Oghounu, E. (2025). Influence of Self-Confidence and Assertiveness Skills on Secondary School Adolescents' Resistance to Peer Pressure in Delta State. *Journal of Educational Research and Development (DJERD)*, *22*(1), 446-455. https://doi.org/10.61448/djerd22140

O'Reilly, M., Dogra, N., Whiteman, N., Hughes, J., Eruyar, S. et Reilly, P. (2018). Is social media bad for mental health and wellbeing? Exploring the perspectives of adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *23*(4), 601-613. https://doi.org/10.1177/1359104518775154

Organisation mondiale de la santé (OMS). (2015). *Public health implications of excessive use of the internet, computers, smartphones and similar electronic devices*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/184264/9789241509367_eng.pdf?seque nce=1

Orth, U. et Robins, R. W. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, *23*(5), 381-387. https://doi.org/10.1177/0963721414547414

Ouellet, M. (2020). *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]. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9484

Oyelade, O. J. et Adebayo, A. O. (2023, 11 décembre). Role of parental involvement, conflict resolution, and perceived social acceptance on bullying tendency among adolescents. In Review. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3715369/v1

Palazzolo, J. et Arnaud, J. (2013). Anxiété et performance : de la théorie à la pratique. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, *171*(6), 382-388. https://doi.org/10.1016/j.amp.2011.09.018

PAUSE. (2025). *Les bienfaits des écrans*. https://pausetonecran.com/les-bienfaits-des-ecrans/

Pekrun, R. (2022). Development of Achievement Emotions. Dans D. Dukes, A. C. Samson et E. A. Walle (dir.), *The Oxford Handbook of Emotional Development* (1re éd., p. 446-462). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198855903.013.36

Poirier, K., Gauvin, L., Haddad, S., Bélanger, R. E., Leatherdale, S. T. et Turcotte-Tremblay, A.-M. (2024). Evolution of Sleep Duration and Screen Time Between 2018 and 2022 Among Canadian Adolescents: Evidence of Drifts Accompanying the COVID-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, *74*(5), 980-988. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.12.023

Poulin, F. et Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review*, *30*(3), 257-272. https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.01.001

Pruneau, D., Kerry, J., Langis, J. et Léger, M. T. (2013). *De nouvelles compétences à développer chez les élèves du primaire en sciences et technologies: pratiques et possibilités*. Université de Moncton, Groupe de recherche Littoral et vie. https://scholar.google.ca/scholar?oi=bibs&cluster=14607381770603303161&btnI=1&hl=en

Rahim, M. A. et Katz, J. P. (2019). Forty years of conflict: the effects of gender and generation on conflict-management strategies. *International Journal of Conflict Management*, *31*(1), 1-16. https://doi.org/10.1108/IJCMA-03-2019-0045

Reddy, W. M. (2020). The Unavoidable Intentionality of Affect: The History of Emotions and the Neurosciences of the Present Day. *Emotion Review*, *12*(3), 168-178. https://doi.org/10.1177/1754073920930781

Riediger, M. et Bellingtier, J. A. (2022). Emotion Regulation Across the Life Span. Dans D. Dukes, A. C. Samson et E. A. Walle (dir.), *The Oxford Handbook of Emotional Development* (1re éd., p. 93-109). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198855903.013.6

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.

Rosenberg, M. B. (2015). Nonviolent communication: a language of life: empathy, collaboration, authenticity, freedom (3e éd.). PuddleDancer Press.

Rottenberg, J. et Gross, J. J. (2007). Emotion and emotion regulation: A map for psychotherapy researchers. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *14*(4), 323-328. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2007.00093.x

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. https://doi.org/10.1016/j.encep.2017.03.009

Ruan, Q.-N., Shen, G.-H., Yang, J.-S. et Yan, W.-J. (2023). The interplay of self-acceptance, social comparison and attributional style in adolescent mental health: cross-sectional study. *BJPsych Open*, *9*(6), e202. https://doi.org/10.1192/bjo.2023.594

Rubin, K. H., Bowker, J., Barstead, M. G. et Coplan, R. J. (2018). Chapter 17: Avoiding and Withdrawing from the Peer Group. Dans W. M. Bukowski, B. P. Laursen et K. H. Rubin (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2e éd., p. 322-346). The Guilford Press.

Sagioglou, C. et Greitemeyer, T. (2014). Facebook's emotional consequences: Why Facebook causes a decrease in mood and why people still use it. *Computers in Human Behavior*, *35*, 359-363. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.003

Saltz, S. B., Rozon, M., Pogge, D. L. et Harvey, P. D. (2020). Cyberbullying and Its Relationship to Current Symptoms and History of Early Life Trauma: A Study of Adolescents in an Acute Inpatient Psychiatric Unit. *The Journal of Clinical Psychiatry*, *81*(1). https://doi.org/10.4088/JCP.18m12170

Schacter, H. L., Hoffman, A. J. et Ehrhardt, A. D. (2023). The Power Dynamics of Friendship: Between- and Within- Person Associations among Friend Dominance, Self-Esteem, and Adolescent Internalizing Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, *52*(6), 1206-1218. https://doi.org/10.1007/s10964-023-01763-0

Schimmele, C., Fonberg, J. et Schellenberg, G. (2021). *Évaluations que font les Canadiens des médias sociaux dans leur vie*. Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/36-28-0001/2021003/article/00004-fra.htm

Schinka, K. C., Van Dulmen, M. H. M., Mata, A. D., Bossarte, R. et Swahn, M. (2013). Psychosocial predictors and outcomes of loneliness trajectories from childhood to early adolescence. *Journal of Adolescence*, *36*(6), 1251-1260. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.08.002

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, *25*, 1-65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O. et Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, *103*(4), 663-688. https://doi.org/10.1037/a0029393

Senthil Kumar, N., Saravanakumar, K. et Deepa, K. (2016). On Privacy and Security in Social Media — A Comprehensive Study. *Procedia Computer Science*, *78*, 114-119. https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.02.019

Shah, E. N., Szwedo, D. E. et Allen, J. P. (2024). Adolescent close friendships, self-perceived social acceptance, and peer-rated likeability as predictors of wellbeing in young adulthood. *Frontiers in Developmental Psychology*, *2*, 1435727. https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1435727

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. et Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, *46*(3), 407. https://doi.org/10.2307/1170010

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. https://doi.org/10.1007/s12122-016-9238-z

Sikorska, I., Stępień-Nycz, M. et Białecka, M. (2024). How Can Social Understanding in Adolescence Be Enhanced? Observations Based on Short-Term Conversation-Based Training. *Studia Paedagogica Ignatiana*, *27*(1), 173-197. https://doi.org/10.12775/SPI.2024.1.008

Silitonga, L. L., Maruli, S. et Simanjuntak, H. (2025). The impact of well-being on self-confidence: The mediating role of soft skills among adolescents. *Cognitive Development*, *74*, 101567. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2025.101567

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. https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x

Singer, T. et Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology*, *24*(18), R875-R878. https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.06.054

Sitbon, A., Shankland, R. et Krumm, C.-M. (2019). Interventions efficaces en psychologie positive: Une revue systématique. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, *60*(1), 35-54. https://doi.org/10.1037/cap0000163

Société canadienne de pédiatrie. (2019). Les médias numériques : la promotion d'une saine utilisation des écrans chez les enfants d'âge scolaire et les adolescents. *Paediatrics & Child Health*, *24*(6), 409-417. https://doi.org/10.1093/pch/pxz096

Société canadienne de pédiatrie. (2023). Le temps d'écran et les enfants d'âge préscolaire : la promotion de la santé et du développement dans un monde numérique. *Paediatrics & Child Health*, *28*(3), 193-202. https://doi.org/10.1093/pch/pxac126

Sotir, D. (2014, 7 décembre). *Critical Thinking Skills*. https://www.youtube.com/watch?v=9PsLktb7HTA

Steinsbekk, S., Bjørklund, O., Valkenburg, P., Nesi, J. et Wichstrøm, L. (2024). The new social landscape: Relationships among social media use, social skills, and offline friendships from age 10-18 years. *Computers in Human Behavior*, *156*, 108235. https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108235

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. https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000228

Strauss, C., Lever Taylor, B., 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. https://doi.org/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 Behavior*, *43*, 139-146. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.053

Tharaldsen, K. B., Stallard, P., Cuijpers, P., Bru, E. et 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. https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1248692

Thibault, M., Comtois, G., Lalande, J., Longpré, C., Perron, F., Pigeon-Moreau, É. et Poirier, J. (2019). L'estime de soi. Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/ communaute-etudiante/fileadmin/sites/communaute-etudiante/documents/ Psychologie/Brochure_estime_de_soi2021_final.pdf

Thorisdottir, I. E., Sigurvinsdottir, R., Asgeirsdottir, B. B., Allegrante, J. P. et Sigfusdottir, I. D. (2019). Active and Passive Social Media Use and Symptoms of Anxiety and Depressed Mood Among Icelandic Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *22*(8), 535-542. https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0079

Tisseron, S. (2023). 3, 6, 9, 12 +: apprivoiser les écrans et grandir. Éditions Érès.

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. et Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(1), 205-220. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.205

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. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00508.x

Tyler, C. P., Geldhof, G. J., Settersten, R. A. et Flay, B. R. (2021). How Do Discrimination and Self-Esteem Control Beliefs Affect Prosociality? An Examination Among Black and Latinx Youth. *The Journal of Early Adolescence*, *41*(2), 282-308. https://doi.org/10.1177/0272431620912486

Van Der Aar, L. P. E., Peters, S. et Crone, E. A. (2018). The development of self-views across adolescence: Investigating self-descriptions with and without social comparison using a novel experimental paradigm. *Cognitive Development*, *48*, 256-270. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.10.001

Van Harmelen, A.-L., Blakemore, S. J., Goodyer, I. M. et Kievit, R. A. (2021). The Interplay Between Adolescent Friendship Quality and Resilient Functioning Following Childhood and Adolescent Adversity. *Adversity and Resilience Science*, *2*(1), 37-50. https://doi.org/10.1007/s42844-020-00027-1

Vazire, S. et Wilson, T. D. (2012). *Handbook of self-knowledge*. Guilford Press.

Venticinque, J. S., McMillan, S. J. et Guyer, A. E. (2024). Expanding understanding of adolescent neural sensitivity to peers: Using social information processing theory to generate new lines of research. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *67*, 101395. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2024.101395

Verplanken, B. et Holland, R. W. (2002). Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(3), 434-447. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.3.434

Villanueva-Moya, L., Herrera, M. C., Sánchez-Hernández, M. D. et Expósito, F. (2023). #Instacomparison: Social Comparison and Envy as Correlates of Exposure to Instagram and Cyberbullying Perpetration. *Psychological Reports*, *126*(3), 1284-1304. https://doi.org/10.1177/00332941211067390

Waldrip, A. M., Malcolm, K. T. et Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a Little Help from Your Friends: The Importance of High-quality Friendships on Early Adolescent Adjustment. *Social Development*, *17*(4), 832-852. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00476.x

Wassner, J. et Sedley, B. (2024). Acceptance and commitment therapy with children : applications and strategies for anxiety, depression, autism, ADHD, OCD and More. Jessica Kingsley Publishers.

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. https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234

White, A. (2009). *From comfort zone to performance management*. White & MacLean Publishing.

Willard, C. et Salzman, A. (2017). *Teaching mindfulness skills to kids and teens*. The Guilford press.

Wright, M. F. (2020). Popularity and Social Preference Pressure from Parents, Friends, and the Media: Linkages to Aggressive and Prosocial Behaviors. *Youth & Society*, *52*(3), 332-348. https://doi.org/10.1177/0044118X18773222

Yang, B., Wang, B., Sun, N., Xu, F., Wang, L., Chen, J., Yu, S., Zhang, Y., Zhu, Y., Dai, T., Zhang, Q. et Sun, C. (2021). The consequences of cyberbullying and traditional bullying victimization among adolescents: Gender differences in psychological symptoms, self-harm and suicidality. *Psychiatry Research*, *306*, 114219. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114219

Yang, T.-C., Chen, I.-C., Choi, S.-W. et Kurtulus, A. (2019). Linking perceived discrimination during adolescence to health during mid-adulthood: Self-esteem and risk-behavior mechanisms. *Social Science & Medicine (1982)*, *232*, 434-443. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.06.012

Yau, J. C. et Reich, S. M. (2020). Chapter 2: Buddies, friends, and followers The evolution of online friendships. Dans N. Van Zalk et C. P. Monks (dir.), *Online peer engagement in adolescence: positive and negative aspects of online social interaction* (p. 18-34). Routledge.

Yerkes, R. M. et Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, *18*(5), 459-482. https://doi.org/10.1002/cne.920180503

Yildirim, D., Vives, J. et Ballespí, S. (2023). Anxiety and Depression: The Moderating Effects of Attention to Emotion and Emotional Clarity. *Psychological Reports*, *126*(3), 1221-1234. https://doi.org/10.1177/00332941211070764

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*. Centre Jeunesse de Montréal – Institut Universitaire. https://cdi.merici.ca/2015-04-15/du_plus_petit_au_plus_grand_2013.pdf

Zogmaister, C. et Maricutoiu, L. P. (2022). Mirror, mirror on the wall, tell me that I have succeeded at it all: Self-esteem and the defensive mechanisms against failure. *Social Psychology of Education*, *25*(5), 1221-1248. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09723-5