

GUIDE POUR FAVORISER UNE SOCIALISATION DYNAMIQUE CHEZ LES ADOLESCENT.ES

D'après une idée de : Jasmin Roy



**Recherche,
conception
et rédaction :**

Catherine Laurier
Katherine Pascuzzo
Rémi Paré-Beauchemin
Jean-Sébastien Bourré

GUIDE POUR FAVORISER UNE SOCIALISATION DYNAMIQUE CHEZ LES ADOLESCENT.ES

Une idée originale de

JASMIN ROY

Coordination

JASMIN ROY

JEAN-SÉBASTIEN BOURRÉ

Recherche, conception et rédaction

CATHERINE LAURIER

KATHERINE PASCUZZO

RÉMI PARÉ-BEAUCHEMIN

JEAN-SÉBASTIEN BOURRÉ

Graphisme et mise en page

CARLOS PAYA, Révolution Publicité et Design

Révision linguistique

JEAN-SÉBASTIEN BOURRÉ

Référence suggérée : Laurier, C., Pascuzzo, K., Paré-Beauchemin, R., Bourré, J.-S. (2021).

Guide pour favoriser une socialisation dynamique chez les adolescent.es. Jasmin Roy (édition),

Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais.

© Fondation Jasmin Roy Sophie Desmarais, 2021, tous droits réservés.

TABLE DES MATIÈRES

ÉTAT DES LIEUX.....	1
LA RECONNAISSANCE ET LA GESTION DES ÉMOTIONS.....	5
ANNEXE – STRATÉGIES DE RÉGULATION ÉMOTIONNELLE.....	6
PRÉSENTATION DES OUTILS liés à la reconnaissance et à la gestion des émotions ainsi qu'aux stratégies de régulation émotionnelle.....	8
FICHE A – Qu'est-ce qu'une émotion ?.....	9
FICHE B (ENSEIGNANT.E) – PARTIE A Émotions de base et émotions secondaires.....	11
FICHE B (ENSEIGNANT.E) – PARTIE B Gradation et transition émotionnelles.....	13
FICHE B (ÉLÈVE) – PARTIE A Émotions de base et émotions secondaires.....	14
FICHE B (ÉLÈVE) – PARTIE B Gradation et transition émotionnelles.....	15
FICHE C – Reconnaître les émotions.....	16
FICHE D (ENSEIGNANT.E) – Régulation émotionnelle.....	17
FICHE D (ÉLÈVE) – Régulation émotionnelle.....	18
FICHE E – Les émotions au cœur des relations interpersonnelles.....	19
LIENS SOCIAUX AVEC LES PAIRS.....	20
OUTIL 1 – Activité brise-glace 1 Parler de soi à travers un emoji ou un GIF.....	21
OUTIL 2 – Activité brise-glace 2 Un bingo humain.....	22
LA PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS PARASCOLAIRES ET L'ENGAGEMENT SOCIAL.....	25
OUTIL 3 – Les activités parascolaires dans mon milieu.....	27
LA CONSTRUCTION DE SENS.....	28
OUTIL 4 – Activité de réflexion sur la capacité d'adaptation au changement.....	29
RÉFÉRENCES.....	31

1. INTRODUCTION GÉNÉRALE À LA SITUATION DE LA PANDÉMIE

Dès que la COVID-19 a été déclarée pandémie par l'Organisation mondiale de la santé le 11 mars 2020, la province du Québec a été mise en confinement général jusqu'en mai 2020. La population québécoise a ainsi été soumise à des mesures sanitaires restrictives et à des reconfinements pour réduire la propagation du virus, ce qui a exigé de nombreuses adaptations (ex., port du masque, nettoyage fréquent des mains, distanciation physique). Comme cette situation au printemps 2020 était à la fois nouvelle, imprévisible et qu'elle a pu générer un sentiment de perte de contrôle, elle regroupait tous les ingrédients nécessaires pour engendrer un stress chez les individus, un stress qui perdure (Dickerson et Kemeny, 2004). Beaucoup de peur et d'inquiétudes ont pu apparaître dans ce contexte, que ce soit vis-à-vis de sa propre santé, celle de ses proches ou même quant à son futur personnel ou celui de la société en général.

Chez les populations à risque, les effets de la pandémie peuvent frapper encore plus fort. Les adolescents et adolescentes représentent justement l'une de ces populations à risque, étant donné, entre autres, la période développementale dans laquelle ils et elles se trouvent (Guessoum et al., 2020 ; Marques de Miranda et al., 2020). En effet, la période de l'adolescence est déterminante dans la vie d'un être humain puisqu'elle entraîne des changements majeurs sur les plans physique, cognitif, émotionnel et social. Pour les adolescent.e.s, les impacts de la pandémie ont été drastiques : impossibilité de poursuivre leur scolarisation en personne, de continuer leurs activités parascolaires (sports, musique, théâtre, etc.) et même de voir leurs amis. Bien que les restrictions sociosanitaires soient nécessaires en contexte de pandémie, il reste important de reconnaître que certaines d'entre elles vont directement à l'encontre des besoins primordiaux pour un développement optimal à l'adolescence, tel que la construction d'une identité à l'extérieur de la famille grâce à des relations sociales et à la pratique d'activités hors de la cellule familiale.

Le quotidien des adolescent.e.s ayant été grandement bouleversé par la pandémie, plusieurs de leurs points de repère se sont vus disparaître les uns après les autres. Tous ces chamboulements ont pu et peuvent toujours représenter une source majeure de stress et de détresse chez eux. Ajoutons à ceci que le stress pourrait contribuer significativement au développement de différents problèmes de santé physique et mentale et que les adolescent.e.s sont particulièrement sensibles aux effets du stress en raison de la période développementale dans laquelle ils se trouvent (Lupien, McEwen, Gunnar et Heim, 2009 ; Lupien et al., 2013). Par conséquent, les circonstances actuelles liées à la pandémie favorisent l'amplification des problèmes préexistants et l'apparition de nouvelles difficultés. Ces circonstances uniques s'ajoutent ainsi aux défis qui sont déjà traditionnellement présents à l'adolescence. Pour toutes ces raisons, il est essentiel que les adolescent.e.s québécois.e.s soient bien entourés pour faire face à ces risques au prix de voir se développer chez eux des conséquences importantes à long terme. La période actuelle représente une épreuve sans précédent qui exige toute notre attention, notre soutien et notre accompagnement afin d'aider nos adolescent.e.s à développer les ressources et capacités nécessaires pour mieux « rebondir » face à la pandémie.

2. RÉPERCUSSIONS SUR LES JEUNES

2.1 Détresse psychologique

Une étude réalisée en 2020 rapporte que durant la pandémie, plus d'un.e adolescent.e sur cinq a vu sa santé mentale affectée (Zhang et al., 2020). Plus précisément, des symptômes de stress post-traumatique, d'anxiété et de dépression seraient fréquents chez les adolescent.e.s durant la pandémie (Guessoum et al., 2020 ; Marques de Miranda et al., 2020). Plusieurs de ces adolescent.e.s expriment ainsi vivre des sentiments de tristesse, d'isolement, de solitude, des pleurs et des sentiments de perte qui traduisent leur détresse, voire leur désespoir.

Au fil des années, la détresse des adolescent.e.s a évolué, et cela est toujours vrai en contexte de pandémie. En 2010-2011, 20% des jeunes québécois présentaient un niveau élevé de détresse (Traoré et al., 2018). En 2016-2017, cette proportion est montée à 29%, tandis qu'à l'été 2020, quelques mois après le début de la pandémie, la proportion de jeunes présentant un tel niveau de détresse était encore plus élevée (Traoré et al., 2018 ; Laurier et Pascuzzo, 2021). Une augmentation de la détresse a aussi été notée à l'hiver 2021 comparativement à l'été précédent. Plus spécifiquement, ce sont les symptômes dépressifs et anxieux qui sont les plus élevés, ceux-ci ayant même augmenté entre l'été 2020 et l'hiver 2021 chez les adolescent.e.s (Laurier, Pascuzzo, Beaulieu et Labonté, 2021). La situation porte à croire que cette hausse pourrait être attribuable au prolongement des mesures sociosanitaires. Lorsque les symptômes des garçons et des filles sont comparés, les filles présentent généralement davantage de symptômes sévères, tant avant que pendant la pandémie (Laurier, Pascuzzo et Paré-Beauchemin, 2021 ; Traoré et al., 2018). Cependant, tous, garçons et filles, montrent des niveaux élevés de détresse et ont besoin de soutien.

Durant la pandémie, les adolescent.e.s peuvent également avoir été exposés pour une première fois à la mort via les décès rapportés dans les médias ou vis-à-vis d'une perte vécue personnellement à même leur entourage (Guessoum et al., 2020). De même, il semble que plus les adolescent.e.s sont informé.e.s quant à la pandémie (ex. : nature de la maladie, propagation), plus ils présentent des symptômes d'anxiété et de dépression (Zhou et al., 2020). Ces adolescent.e.s connaissent ainsi mieux la situation de la pandémie et ses dangers associés, mais sans posséder encore toute la maturité cognitive et affective permettant de s'y adapter, ce qui augmente chez eux le risque de vivre des symptômes anxieux et dépressifs.

2.2 Perte de repères

Un autre impact qu'a eu la pandémie sur les adolescent.e.s est qu'elle leur a imposé une « pause développementale » considérable. En effet, afin de contribuer à l'effort pour diminuer la propagation du virus et ainsi aider à protéger la société contre la COVID-19, les mesures sociosanitaires mises en place ont eu comme conséquence que les adolescent.e.s ont dû mettre de côté ce qui leur plaît, ce qui les motive, ce qui les définit et ce qui contribue à leur bien-être. Il a été demandé aux adolescent.e.s de limiter, de réduire et même d'arrêter complètement plusieurs activités centrales et primordiales depuis plus d'un an. Leurs deuils ont ainsi été multiples : arrêter de fréquenter leurs amis et leurs lieux de développement hors du cadre familial (ex. : écoles, maisons des jeunes, centres culturels), de pratiquer leurs activités sportives et culturelles, etc. Cependant, ceci est contraire à ce qui est attendu et souhaité à la période de l'adolescence, où un sain développement leur demande d'établir une plus grande autonomie envers leurs parents, de développer des relations de proximité avec un réseau social plus élargi (c.-à-d. les pairs et autres adultes significatifs), de découvrir leurs passions, leurs habiletés et leurs talents en expérimentant diverses activités et passe-temps afin de mieux diriger leurs décisions vis-à-vis leur futur.

2.3 Changements et difficultés interpersonnelles

2.3.1 Relations familiales

Outre la détresse psychologique et la perte de repères, les mesures sociosanitaires nécessaires pour s'adapter à la pandémie de la COVID-19 sont venues grandement affecter les relations familiales. La distanciation sociale et le confinement n'ont ainsi pas donné d'autres choix aux personnes que de se replier sur elles-mêmes et vers leur famille rapprochée, et même vers leur animal de compagnie. Durant cette épreuve planétaire, la famille est devenue un refuge plus important que jamais. Plus spécifiquement, des études démontrent que les adolescent.e.s qui possèdent un lien d'attachement fort et positif avec leurs parents présenteraient moins de symptômes de détresse, de dépression, d'anxiété et d'irritabilité et que ce lien serait associé à un plus grand bien-être psychologique chez les jeunes (Laurier, Pascuzzo et Beaulieu, 2021). De plus, durant les périodes de stress, des interactions positives entre les parents et leur adolescent.e seraient un facteur contribuant à leur adaptation (Moreira et al., 2020 ; Zimmer-Gembeck et al., 2017).

La pandémie a également apporté son lot de difficultés aux parents, rendant cette situation particulièrement stressante pour eux. En effet, les parents ont non seulement eu à gérer et à faire face aux défis, aux pertes et aux pressions additionnels sur les plans professionnel et économique, mais ils ont aussi été forcés d'occuper un rôle plus important dans l'éducation de leurs adolescent.e.s, puisque l'école devait se faire à distance, à partir de la maison. En outre, eux-mêmes ont eu à faire face à des modifications au travail (ex. : télétravail) et dans la redistribution des tâches et des responsabilités à la maison. Comme les défis augmentent, mais que les ressources diminuent, les parents peuvent alors devenir beaucoup moins disponibles sur les plans émotionnel et cognitif pour soutenir adéquatement leurs adolescent.e.s, affectant potentiellement leur relation avec eux. Cela est préoccupant considérant que les parents sont des sources de soutien et de réconfort cruciales pour les jeunes, même à l'adolescence, et surtout en contexte de stress élevé (Zeifman et Hazan, 2008). Ceci demande un effort supplémentaire constant afin de préserver l'investissement affectif et le lien avec les membres de la famille élargie et la gestion de la « fatigue pandémique » qui peut s'installer. Tandis que ces défis s'accumulent pour les parents, leur propre réseau de soutien, quant à lui, se voit aussi drastiquement réduit. Il n'est donc pas surprenant que durant la pandémie, une grande proportion de parents a rapporté vivre de la détresse (Pascuzzo, Laurier et Bédard, 2021). C'est pourquoi, face aux défis et aux épreuves engendrés par la pandémie, il est primordial de ne pas négliger les impacts que la COVID-19 génère sur les milieux familiaux, sur le bien-être des parents et sur la relation parents-adolescent.



2.3.2 Relations avec les pairs

Bien que la qualité de la relation parents-adolescent demeure fondamentale pour favoriser le bien-être des jeunes, l'adolescence représente une période développementale où les contacts avec les pairs et le développement des relations de proximité à l'extérieur du milieu familial sont centraux. Les amis représentent des sources importantes de confort, de soutien émotionnel et d'encouragements, soutenant l'adolescent.e à gérer, à faire face et à surmonter positivement les différents défis développementaux de cette période (Allen, 2008 ; Zeifman et Hazan, 2008). Les adolescent.e.s qui possèdent de forts liens d'attachement avec leurs amis rapportent vivre moins de symptômes de détresse, de dépression, d'anxiété et d'irritabilité (Laurier, Pascuzzo et Beaulieu, 2021 ; Lee et Hankin, 2009 ; Wilkinson, 2010).

Durant la pandémie, afin de respecter les mesures sociosanitaires, les contacts directs des adolescent.e.s avec leurs amis ont été limités, voire inexistant. Ceci est venu augmenter la détresse de certains. En conséquence, les adolescent.e.s ont exprimé avoir perçu que les contacts sociaux sont moins humains, car ils se font à distance, occasionnant chez eux le sentiment d'être abandonnés, seuls et de ne pas voir quand la situation reviendrait à la normale et si elle s'améliorera (Laurier, Pascuzzo et Beaulieu, 2021). Certains rapportent même avoir le sentiment de passer à côté de leur adolescence (*J'ai l'impression de passer à côté de ma « jeunesse ». Depuis que je suis jeune, je me fais dire que vers 18 ans, ça va être les meilleures années de ma vie... Pour l'instant, ce n'est pas le cas...* [Fille 18 ans, hiver 2021 ; Laurier, Pascuzzo et Paré-Beauchemin, 2021]). Lorsque les adolescent.e.s approfondissent davantage sur ce qu'ils ressentent vis-à-vis de l'impossibilité de voir leurs amis ou leur amoureux, leurs réponses sont très révélatrices de leur état et se regroupent sous les thèmes suivants : moins de vie sociale, solitude, ruptures amoureuses, problèmes de santé mentale, symptômes dépressifs, tristesse, colère, inquiétudes, ennui et désir de désobéir aux règles. De plus, selon certaines études, des périodes prolongées de contacts sociaux diminués augmentent le risque de répercussions néfastes sur la santé mentale des jeunes (ex. : davantage de symptômes de stress post-traumatique, de confusion et de colère ; Beam et Kim, 2020 ; Brooks et al., 2020 ; Fernández et al., 2020).

Bien que le confinement et la distanciation sociale ont été nécessaires pour réduire les impacts de la pandémie, cette « pause développementale » imposée a besoin de se terminer aussitôt qu'il est sécuritaire et possible de le faire. Il ne faudra pas oublier tous les sacrifices que les adolescent.e.s ont eu à faire pour contribuer à « l'effort de guerre » contre la COVID-19. Il sera nécessaire, voire primordial, de souligner leur contribution et d'investir des ressources pour les aider à rebondir après tous les deuils et les déceptions qu'ils ont vécus en les accompagnant et en leur offrant plusieurs opportunités de cultiver de nouveau leurs relations sociales avec leurs pairs et, ainsi, de reprendre plus activement un développement optimal. Puisqu'au final, la société de demain est tributaire du niveau d'épanouissement que nous réussissons à offrir aux adolescent.e.s québécois.e.s.

LA RECONNAISSANCE ET LA GESTION DES ÉMOTIONS

La reconnaissance et la gestion des émotions contribuent au fonctionnement émotionnel des personnes. La reconnaissance des émotions est l'habileté de percevoir, de décrire et de différencier les émotions ressenties, ainsi que celles des autres (Lane et Schwartz, 1987). Ceci peut inclure, par exemple, de porter une attention à ses émotions, de les interpréter, de les analyser et de les évaluer comme positives ou négatives (Boden et Thompson, 2015 ; Garnefski et al., 2007 ; Rieffe et De Rooij, 2012 ; Rieffe et al., 2008). La gestion des émotions, quant à elle, est le processus qui influence les émotions ressenties ainsi que le moment et la façon dont elles sont ressenties et exprimées (ex. : intensité ; Gross, 1998, 2002 ; Thompson et al., 2008).

L'adolescence est une période développementale caractérisée par des changements physiques et psychologiques importants. Les adolescent.e.s expérimentent fréquemment des émotions nouvelles et intenses alors que leurs habiletés de régulation émotionnelle ne sont pas complètement développées (Ahmed et al., 2015 ; de Veld et al., 2012 ; Eastabrook et al., 2014 ; Gilbert, 2012 ; Lane et Schwartz, 1987 ; Rieffe et De Rooij, 2012 ; Rieffe et al., 2008 ; Spear, 2009). Parallèlement, les adolescent.e.s recherchent une plus grande indépendance, ce qui se traduit par un besoin de gérer leurs émotions de manière de plus en plus autonome. Néanmoins, il est reconnu que le soutien de leurs proches (parents, enseignants, pairs) est crucial pour aider les adolescent.e.s à développer et affiner leurs stratégies de régulation émotionnelle (Pascuzzo et al., 2015).

Contrairement aux enfants, les adolescent.e.s deviennent davantage en mesure de ressentir différentes émotions en même temps (c.-à-d. les émotions mixtes) et à utiliser des stratégies cognitives et comportementales pour les gérer, telles que la réinterprétation des émotions et des pensées et la résolution de problèmes (voir annexe) (Lane et Schwartz, 1987 ; Riediger et Klipker, 2014 ; Thompson et Goodman, 2010). Cependant, certains processus cognitifs centraux nécessaires à la gestion des émotions sont encore en développement durant cette période de vie (ex. : contrôle inhibitoire, prise de décision, adoption de nouvelles perspectives ; Blakemore et Robbins, 2012 ; Dumontheil, 2014 ; Somerville et Casey, 2010). Ainsi, les adolescent.e.s peuvent avoir besoin d'expérimenter l'efficacité de ces stratégies avant d'en venir à les adopter (Hofmann et al., 2012).

Il est important de s'intéresser à la reconnaissance et à la régulation des émotions puisque des difficultés à reconnaître ses émotions et des habitudes dysfonctionnelles de gestion émotionnelle occuperaient un rôle central dans le développement de plusieurs problèmes de santé mentale (ex. : symptômes dépressifs et anxieux ; Sendzik et al., 2017 ; Schäfer et al., 2017). À l'inverse, de bonnes habiletés de reconnaissance et de gestion des émotions seraient associées à moins de symptômes dépressifs et anxieux, ainsi qu'à plusieurs autres bénéfiques (ex. : succès académique et meilleur fonctionnement social ; Gross, 2013 ; McLaughlin et al., 2011).

Puisque la majorité des troubles de santé mentale apparaissent à l'adolescence (Paus et al., 2008), cette période représente une fenêtre d'opportunité optimale pour enseigner des habiletés autonomes et efficaces de reconnaissance et de gestion émotionnelle. L'adolescence étant une période où les adolescent.e.s cultivent de plus en plus leur autonomie et leur indépendance vis-à-vis de leurs parents, le milieu scolaire peut ainsi occuper une place privilégiée pour accompagner ces jeunes dans la reconnaissance et la gestion de leurs émotions.

Schäfer et al. (2017) font une belle présentation des stratégies non adaptées et adaptées dans l'introduction de leur article, en voici un résumé.

Les différentes stratégies pour gérer ses émotions peuvent être divisées en deux grandes catégories : les stratégies non adaptées (c.-à-d. associées à différents problèmes à long terme, p. ex., davantage de symptômes dépressifs et anxieux) et les stratégies adaptées (c.-à-d. associées à divers bénéfices à long terme, p. ex., moins de symptômes dépressifs et anxieux).

STRATÉGIES NON ADAPTÉES

ÉVITEMENT : L'évitement consiste autant à éviter les expériences ressenties et vécues intérieurement (ex. : les émotions) qu'à éviter différents objets, personnes, situations, etc. Quoiqu'à court terme, l'évitement peut réduire les émotions négatives ressenties, à long terme, cependant, l'évitement apporte des répercussions négatives qui dépassent les bénéfices du court terme, puisque les émotions négatives comme l'anxiété tendent à persister. En effet, l'évitement empêcherait le jeune de s'habituer aux émotions négatives, l'habituation menant progressivement à la réduction de ces émotions. L'évitement empêche le jeune de voir que ses émotions négatives peuvent diminuer et être remplacées par des émotions positives, ce qui l'empêche aussi de vivre un sentiment d'auto-efficacité vis-à-vis de la gestion de ses émotions.

SUPPRESSION DES ÉMOTIONS : La suppression des émotions réfère à (1) la suppression des émotions et des pensées ressenties et expérimentées intérieurement ou à (2) supprimer l'expression de ses émotions. Cette stratégie aurait l'effet inverse à celui désiré, puisqu'elle vient maintenir ou même augmenter l'intensité des émotions négatives supprimées. Il est assumé que les enfants âgés de 10 ans et plus ont une compréhension suffisante de cette stratégie et qu'ils sont aptes à l'utiliser intentionnellement, par exemple, sourire même s'ils reçoivent un cadeau qui les déçoit.

RUMINATION : Contrairement à l'évitement ou à la suppression des émotions qui visent généralement à diminuer l'expérience émotionnelle, la rumination, quant à elle, implique de se concentrer à répétition sur les expériences émotionnelles et sur leurs causes et conséquences. La rumination serait même liée à d'autres habitudes non adaptées de régulation émotionnelle, par exemple, l'abus de substances et les problèmes alimentaires.

STRATÉGIES ADAPTÉES

RÉINTERPRÉTATION/RÉÉVALUATION : La réinterprétation/réévaluation consiste à modifier nos pensées et nos croyances vis-à-vis de la signification d'un événement, d'une situation, d'un contexte ou autre. Des instructions peuvent être données aux adolescents pour les aider à réinterpréter/réévaluer les événements et ainsi diminuer les émotions négatives et la rumination.

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES : La résolution de problèmes consiste en des réflexions, des pensées et des comportements visant à modifier des circonstances défavorables qui génèrent chez soi des émotions indésirables. Cette stratégie possède deux composantes : (1) la croyance que l'on possède les habiletés requises pour résoudre le problème et (2) posséder réellement les habiletés requises pour résoudre le problème. Certaines habiletés cognitives et comportementales nécessaires pour faire une résolution de problèmes efficace sont, par exemple, connaître comment les situations peuvent influencer nos émotions ainsi que comment modifier ces situations.

ACCEPTATION : Accepter ses émotions signifie leur permettre librement d'être vécues sans tenter de résister à leur présence d'aucune façon. Accepter les émotions ressenties est une façon adaptée de les gérer, puisque lorsque nous les acceptons, des réactions dysfonctionnelles sont moins probables, par exemple, juger ou supprimer nos émotions négatives. Utiliser cette stratégie de l'acceptation permet également d'offrir à l'adolescent.e l'expérience que les émotions négatives sont tolérables et transitoires/temporaires, ce qui peut les aider à mieux les gérer. Un plus faible niveau d'acceptation, cependant, rend les habitudes d'évitement de ses émotions plus probables.



PRÉSENTATION DES OUTILS LIÉS À LA RECONNAISSANCE ET À LA GESTION DES ÉMOTIONS AINSI QU'ÀUX STRATÉGIES DE RÉGULATION ÉMOTIONNELLE

CONTENU :

FICHE A – Qu'est-ce qu'une émotion ? + Quelques conseils

FICHE B – Émotions de base et émotions secondaires + Gradation et transition émotionnelles (fiche de l'enseignant.e et fiche de l'élève)

FICHE C – Reconnaître les émotions

FICHE D – Régulation émotionnelle

FICHE E – Les émotions au cœur des relations interpersonnelles

BUT :

Amener les élèves à revoir l'éventail des émotions, à les identifier, à les reconnaître, à les apprécier, à les exprimer adéquatement et à réfléchir aux différents contextes où celles-ci se manifestent. En équipes, ils réfléchiront à des moyens de réguler leurs émotions.

CONSIGNES D'UTILISATION :

Ces outils peuvent être utilisés dans différentes matières. Nous avons ciblé plus précisément le **français**, l'**éthique et culture religieuse**, l'**éducation physique** (volet santé) et les **arts** (art dramatique, danse, arts visuels et musique), mais il n'est pas impossible de les utiliser dans d'autres contextes pour travailler la socialisation et la reconnaissance des émotions avec les élèves.

Exploitez les ressources en fonction de la matière dans laquelle se déroule l'activité et faites le lien avec le **programme de formation de l'école québécoise**, la **progression des apprentissages** et les **cadres d'évaluation des apprentissages** selon les niveaux.

NOTES :

L'exploitation des émotions est plus facile en art dramatique et celles-ci peuvent être bien représentées en danse ainsi qu'en arts plastiques et visuels. De même, en musique, on pourrait demander aux élèves de représenter, à l'aide d'un instrument de musique, le son ou la musicalité de chacune des émotions, ou de composer une chanson et une musique à propos des émotions.

En contexte sportif dans le cours d'éducation physique, la gestion des émotions est importante dans un contexte de travail d'équipe et de compétitivité.

En mathématiques, on peut discuter du nombre ou de la formule mathématique qui représente le mieux la colère, la tristesse, etc. On peut même lier chaque émotion à des nombres et en graduer l'intensité sur une échelle de 1 à 10, ou de 1 à 100, ou utiliser des formules de plus en plus complexes pour décrire chaque émotion.

En français, on peut se servir des activités pour évaluer la compétence orale, mais aussi amener les élèves à rédiger des textes à partir de ces sujets.

DÉFINITION

Une **émotion** est une information. On la perçoit souvent comme étant positive ou négative, agréable ou désagréable.

Le mot français « émotion » provient des mots latins suivants :

- exmovere, qui signifie « ébranler » ;
- motio, qui signifie « action de bouger ».

L'émotion est donc le mouvement de la vie en soi ! Elle met le corps en mouvement, comme un réflexe physiologique.

L'émotion est aussi un état affectif de grande intensité qui se manifeste en général brièvement. En liant l'aspect affectif à l'aspect physiologique, on peut dire d'une émotion qu'elle est une réponse psychophysiologique, c'est-à-dire qui fait appel au corps (sensations physiques) et à l'esprit (mémoire). L'émotion est une réponse à une stimulation sensorielle ou à une modification de l'environnement.

Nos cinq sens sont donc impliqués dans le processus de réaction émotionnelle : on voit, on entend, on sent, on touche, on goûte, ce qui provoque une chaîne de réactions internes qui nous affecte, positivement ou non, agréablement ou non. Il s'agit, en somme, d'une réaction d'adaptation à un stimulus dans l'environnement.

Cette réaction d'adaptation à l'environnement « est propre à chaque individu. En effet, elle survient lors d'une situation importante pour la personne, et l'importance qui y est donnée par chacune peut être différente, tout comme la réponse émotionnelle qui en découle. »

« Une émotion est donc une information que notre corps nous donne à travers le déclenchement de réactions physiologiques. Les émotions sont universelles et se retrouvent dans toutes les cultures. Elles sont les mêmes pour chacun d'entre nous !

Ce sont ces réactions qui sont jugées agréables ou désagréables, par nous-mêmes ou par notre entourage.

Ce qui nous différencie, c'est la rapidité avec laquelle nous arrivons à gérer ces émotions. »

Cette définition est adaptée des deux sites Internet suivants :

<https://ecole-et-bienetre.com/definition-emotion/>

<http://lalettreatable.org/spip.php?article149>

QUELQUES CONSEILS

Rien ne sert d'ignorer les émotions et de tenter d'en faire fi ; elles prennent vie malgré nous. Il faut donc les accueillir, les exprimer et les écouter afin de mieux comprendre qui on est (d'un point de vue identitaire) et quels sont nos besoins.

De façon générale, nous gagnerions beaucoup à cesser de voir les émotions comme étant positives ou négatives. Il est normal de les ressentir, cela fait de nous des êtres humains. Nous les qualifions ainsi, positives ou négatives, car il est plus facile de les percevoir ainsi. Les expériences vécues qui suscitent en nous de telles émotions amènent ces adjectifs qualificatifs.

Également, en ce sens, les actions que nous posons en lien avec nos émotions peuvent avoir des conséquences néfastes, tant sur soi que sur autrui.

Il importe donc :

- de connaître les émotions (**voir fiche B**) ;
- de comprendre comment elles se manifestent (**voir fiche C**) ;
- et de bien les réguler afin de réagir adéquatement et pacifiquement sans nuire à personne (**voir fiche D**).

En terminant, les émotions peuvent avoir une incidence sur la qualité de nos relations avec les gens qui nous entourent (**voir fiche E**).



NOTES POUR L'ANIMATION :

Les astérisques dans les tableaux réfèrent à la légende qui suit les deux premiers tableaux. Fiez-vous au nombre d'astérisques pour lire la note qui y correspond.

De plus, lorsqu'il est question de gradation des émotions, il est possible que les différent.e.s intervenant.e.s ne considèrent pas le même ordre pour certaines catégories d'émotions. Allez-y en fonction de vos valeurs, de votre compréhension des émotions et des outils que vous utilisez dans votre milieu.

ÉMOTIONS DE BASE						
Joie (content ou heureux*)	Tristesse	Colère (ou fâché**)	Dégoût	Peur	Surprise (bonne ou mauvaise***)	Confiance

ÉMOTIONS SECONDAIRES	COMPOSITION DES ÉMOTIONS SECONDAIRES****
Calme	Joie + Confiance
Mépris	Dégoût + Colère
Excitation	Joie + Surprise
Nervosité (stress ou anxiété****)	Peur + Surprise
Honte	Peur + Dégoût Peur + Colère
Culpabilité	Tristesse + Dégoût Dégoût + Peur
Déception	Tristesse + Surprise
Fierté	Joie + Surprise
Jalousie	Tristesse + Colère
Gêne	Peur + Joie Peur + Dégoût Peur + Surprise Peur + (manque de) Confiance

Voir légende à la page suivante

LÉGENDE DU TABLEAU – Pour alimenter les discussions en classe lors de l'animation

* Les mots entre parenthèses sont des synonymes, mais on peut parler d'une certaine gradation des émotions : être « content » se vit plus calmement par rapport au fait d'être « heureux », mais les deux se vivent plus calmement que la « joie ».

** Nuancer le fait d'être fâché et en colère du point de vue de la gradation des émotions ressenties (voir partie 2 pour des références).

*** Nuancer une bonne surprise versus une mauvaise surprise. Cela peut grandement changer un ressenti émotif et une expérience émotionnelle.

**** Les mots entre parenthèses sont des synonymes, mais on peut parler d'une certaine gradation des émotions : être nerveux constitue la première étape, le stress se vit plus intensément, tandis que l'anxiété implique des réponses psychophysiologiques plus intenses.

***** L'intervenant.e ou l'enseignant.e n'est pas obligé.e d'aller aussi loin dans le détail des émotions. C'est une piste de réflexion intéressante amenée aux fins de discussion avec les élèves en classe si l'on souhaite approfondir la connaissance des émotions. Dans certains cas, plus d'une équation d'émotions de base est possible.



OBJECTIF :

Amener les élèves à discuter de **gradation émotionnelle** (p. ex., ressentir une émotion plus près, d'abord, d'une intensité faible, puis ressentir cette émotion avec de plus en plus d'intensité, ou passer d'une petite émotion à une grande émotion en l'espace de quelques minutes ou de quelques secondes à peine).

Amener les élèves à discuter de **transition émotionnelle**, c'est-à-dire la possibilité de passer d'une émotion à une autre provenant d'un registre différent. Inspirez-vous des émotions proposées pour donner des exemples et partagez votre vécu pour agir en tant que modèle.



ÉMOTIONS DE BASE ET ÉMOTIONS SECONDAIRES

FICHE B

(élève) Partie A

Prends connaissance des émotions de base. Ensuite, fais de même avec les émotions secondaires. Les émotions secondaires sont constituées de deux émotions de base (parfois plus). Sauras-tu deviner quelles émotions de base sont combinées pour chacune des émotions secondaires ? Il est possible qu'il y ait plus d'une réponse pour certaines émotions.

ÉMOTIONS DE BASE						
Joie (content ou heureux)	Tristesse	Colère (ou fâché)	Dégoût	Peur	Surprise (bonne ou mauvaise)	Confiance

ÉMOTIONS SECONDAIRES	COMPOSITION DES ÉMOTIONS SECONDAIRES
Calme	
Mépris	
Excitation	
Nervosité (stress ou anxiété)	
Honte	
Culpabilité	
Déception	
Fierté	
Jalousie	
Gêne	

Chaque situation vécue suscite une émotion en nous. Selon la situation, la réaction d'adaptation est plus ou moins vive. C'est pourquoi, par exemple, certaines choses nous font sourire, tandis que d'autres nous font éclater de rire. On peut voir entre ces deux émotions une *gradation*, lorsque l'on passe du sourire au rire. Pour les chaînes d'émotions suivantes, tentez d'expliquer la meilleure façon de différencier chacune des émotions de la chaîne. Soyez créatifs !

Décris la gradation qui existe pour chacun des groupes de mots suivants.

A. Content, heureux, joyeux

B. Fâché, en colère

C. Nervosité, stress, anxiété

Il arrive parfois que nous passions abruptement d'une émotion à une autre même si elles ne sont pas nécessairement de la même famille. Pouvez-vous penser à une situation au cours de laquelle vous êtes passé.e...

A. Du rire aux larmes ?

B. De la colère au rire ?

Sauriez-vous donner d'autres possibilités de transition émotionnelle en exemple ? Pensez à des situations que vous avez vécues. Encore une fois, soyez créatifs !

Les émotions étant, pour la plupart, universelles et se retrouvant dans toutes les cultures, il est possible que nous puissions les reconnaître facilement lorsque les gens les expriment. Ainsi, les mouvements du corps, les gestes, les mimiques du visage et les sensations ressenties pourraient beaucoup se ressembler. Avec ton équipe, complète la mission suivante.

Choisissez l'une des émotions suivantes¹ (ou l'un des groupes d'émotions) et complétez les étapes suivantes :

content / heureux / joyeux ?

... triste ?

... déçu ?

... en colère / fâché ?

... stressé / anxieux ?

... dégoûté ?

... calme ?

... honteux ?

... jaloux ?

... fier ?

... excité ?

... surpris ?

... apeuré ?

... gêné ?

- A. Trouvez trois GIFs différents démontrant des façons d'exprimer cette émotion avec le CORPS.
- B. Trouvez deux GIFs différents démontrant des façons d'exprimer cette émotion avec le VISAGE.
- C. Présentez vos GIFs au reste du groupe et expliquez de quelle façon l'émotion se vit en parlant :
 - 1- des mouvements et des gestes du corps ;
 - 2- des mimiques du visage et
 - 3- des sensations physiques internes et externes pouvant être ressenties.

1 - L'animatrice peut assigner une émotion par équipe, par exemple.

QU'EST-CE QUE LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE ?

La régulation émotionnelle est la capacité d'une personne à utiliser d'elle-même un moyen approprié et pacifique pour gérer les impacts affectifs et physiologiques liés à une émotion vécue. Un moyen approprié et pacifique signifie qu'il n'y aura pas d'impacts négatifs sur l'entourage et pour soi.

Par exemple, on peut **dessiner, écrire une lettre, discuter de la situation avec quelqu'un** en mesure de nous écouter et de nous comprendre, **passer du temps seul, écouter de la musique**, etc. Pour certains, il peut s'agir de faire des activités physiques pour évacuer l'émotion, qu'elle relève de la joie ou de la colère.

On entend aussi souvent l'expression « autorégulation émotionnelle », signifiant que la personne a la capacité de gérer elle-même ses émotions sans aide.

A. En équipe, complétez la liste de moyens pour gérer une émotion².

- | | | |
|-------------------------------|--|---------|
| • Pétrir une balle antistress | • Parler à quelqu'un en qui j'ai confiance | • _____ |
| • Dessiner | • Faire une promenade | • _____ |
| • Écouter de la musique | • Se coucher sur le dos et respirer | • _____ |
| • Chanter | • Respirer | • _____ |
| • Être écouté | • Répéter un mantra | • _____ |
| • Boire de l'eau | • Prendre un moment d'arrêt | • _____ |
| • Être seul | • Faire de l'activité physique
(en cibler une en particulier qui nous convient) | • _____ |

B. Discutez avec les membres de votre équipe des émotions que vous trouvez les plus faciles à gérer.

C. Discutez avec les membres de votre équipe des émotions que vous trouvez les plus difficiles à gérer.

D. Discutez des moyens que vous vous engagez à mettre en pratique pour réguler vos émotions et discutez de ce que les autres mettent déjà en pratique.

NOTES POUR L'ANIMATION : Dans la vie quotidienne, une bonne stratégie consiste à modéliser les moyens avec les jeunes lors de vos interventions auprès d'eux. Durant cette activité en classe, n'hésitez pas à servir de modèle en indiquant aux élèves les stratégies qui fonctionnent pour vous et celles qui fonctionnent le moins. Vous serez à même de susciter une discussion sur la diversité de moyens et le fait que ce ne sont pas tous les moyens qui fonctionnent pour tout le monde.

Également, permettez-vous de circuler pour prendre un moment afin de discuter avec chacune des sous-équipes.

2 - Note : Voilà une belle occasion de mettre de l'avant les outils proposés et créés par les enseignant.e.s et les différent.e.s intervenant.e.s de l'école.

QU'EST-CE QUE LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE ?

La régulation émotionnelle est la capacité d'une personne à utiliser d'elle-même un moyen approprié et pacifique pour gérer les impacts affectifs et physiologiques liés à une émotion vécue. Un moyen approprié et pacifique signifie qu'il n'y aura pas d'impacts négatifs sur l'entourage et pour soi.

Par exemple, on peut **dessiner, écrire une lettre, discuter de la situation avec quelqu'un** en mesure de nous écouter et de nous comprendre, **passer du temps seul, écouter de la musique**, etc. Pour certains, il peut s'agir de faire des activités physiques pour évacuer l'émotion, qu'elle relève de la joie ou de la colère.

On entend aussi souvent l'expression « autorégulation émotionnelle », signifiant que la personne a la capacité de gérer elle-même ses émotions sans aide.

A. En équipe, complétez la liste de moyens pour gérer une émotion.

- | | | |
|-------------------------------|--|---------|
| • Pétrir une balle antistress | • Parler à quelqu'un en qui j'ai confiance | • _____ |
| • Dessiner | • Faire une promenade | • _____ |
| • Écouter de la musique | • Se coucher sur le dos et respirer | • _____ |
| • Chanter | • Respirer | • _____ |
| • Être écouté | • Répéter un mantra | • _____ |
| • Boire de l'eau | • Prendre un moment d'arrêt | • _____ |
| • Être seul | • Faire de l'activité physique
(en cibler une en particulier qui nous convient) | • _____ |

B. Discutez avec les membres de votre équipe des émotions que vous trouvez les plus faciles à gérer.

C. Discutez avec les membres de votre équipe des émotions que vous trouvez les plus difficiles à gérer.

D. Discutez des moyens que vous vous engagez à mettre en pratique pour réguler vos émotions et discutez de ce que les autres mettent déjà en pratique.

Lorsque l'on socialise avec nos pairs et que l'on devient ami.e.s, on crée des liens très forts et cela nous donne un sentiment d'appartenance. Quotidiennement, à l'école ou ailleurs dans la société, nous entrons en contact avec toutes sortes de gens. Souvent, à l'école, on partage notre espace, autant avec nos ami.e.s que des étrangers, ou des gens que nous connaissons moins. On se retrouve à faire des travaux d'équipe avec toutes ces catégories de personnes qui gravitent autour de nous. La qualité de nos interactions et de nos relations interpersonnelles est influencée par les émotions ressenties. C'est pourquoi la connaissance des émotions et leur reconnaissance et leur régulation lorsqu'on les vit sont fort utiles dans la socialisation.

« Savoir exprimer ses émotions est la capacité à **les percevoir, à en prendre conscience, à les comprendre [...], à les formuler, à les respecter puis à les explorer et à les utiliser de manière appropriée dans notre relation aux autres** pour qu'elles soient **entendues**. Cette attitude, qui permet de développer **la conscience de ce qui se passe à l'intérieur de soi** mais également **des autres**, est donc à encourager dès le plus jeune âge pour savoir **adapter son comportement en conséquence**. »

« En effet, le développement émotionnel permet de **communiquer, de partager et d'agir avec autrui** afin de **réagir avec justesse** et d'**établir des relations sécurisées**. Il permet de mieux comprendre l'autre, de progressivement se mettre à sa place (au moins partiellement), de saisir son point de vue et ce qu'il ressent : c'est l'**empathie**.³ »

De plus, le fait de bien connaître nos émotions nous amène à bien les réguler. Lorsque l'on est en mesure de comprendre pourquoi on réagit de telle ou telle façon et de maîtriser (contrôler) nos émotions en prenant un moyen approprié, on comprend qu'il y a souvent un besoin caché derrière les émotions que l'on ressent. C'est ce besoin que l'on doit chercher à combler – si c'est possible. Par exemple, un enfant qui fait une crise, se met en colère et pleure parce que ses parents refusent de lui acheter un jouet au magasin n'entre pas dans la catégorie du besoin pouvant être comblé. Il faudra plutôt travailler sur la régulation des émotions, la compréhension d'une situation et la perception juste de celle-ci.

De même, en étant à l'écoute des gens autour de nous et de leurs émotions, l'empathie nous permet de mieux connaître leurs véritables besoins et d'y répondre. Pensons, par exemple, à un bébé qui pleure parce qu'il a faim, à un enfant qui commence à parler et qui crie pour avoir l'attention et le droit de parole, etc.

3 - Source : <http://lalettreatable.org/spip.php?article149>

LIENS SOCIAUX AVEC LES PAIRS

Les liens que les adolescent.e.s cultivent avec leurs pairs sont centraux à un développement optimal et à une santé mentale saine (Pascuzzo et al., 2015). Du point de vue des adolescent.e.s, le fait de garder le contact avec leurs ami.e.s, malgré la distanciation sociale, est perçu comme un moyen de mieux tolérer le confinement et les mesures sociosanitaires découlant de la pandémie (Laurier et Pascuzzo, 2021). Puisque l'une des tâches développementales centrales à l'adolescence est d'établir des relations de proximité avec les pairs, il est primordial de travailler à favoriser une reprise du développement psychologique, social et identitaire chez les jeunes. Pour faciliter leur retour vers le développement de relations sociales saines à l'extérieur de la famille, que ce soit les relations amicales ou amoureuses, il est recommandé de favoriser les occasions pour promouvoir les liens sociaux, tout en accompagnant les jeunes dans ce processus de retour vers les autres.

Puisque la socialisation est l'une des trois missions fondamentales de l'école, celle-ci représente un milieu de choix pour favoriser un retour sain vers les autres. Pour cela, diverses activités peuvent être organisées et réalisées à l'école, des activités mettant, par exemple, la collaboration au premier plan vers l'atteinte d'un objectif commun (ex. : défi collaboratif, jeux d'évasion, sports), favorisant de la sorte les habiletés cognitives et socioaffectives nécessaires aux liens sociaux. Au sein de ces activités, les adultes occupent une place importante et pourront devenir des agents de socialisation. Par le développement de liens de proximité avec au moins un adulte dans leur environnement, les jeunes pourront s'y référer en cas de besoin et cet adulte pourra les encadrer, les guider et agir comme facilitateur pour leurs relations sociales.

La position privilégiée des adultes permet en outre d'entreprendre des actions ou des projets pouvant potentiellement résulter au développement de nouvelles relations chez ces jeunes. En effet, certains facteurs à l'extérieur de la famille contribuent à développer leur résilience, dont les liens positifs avec d'autres adultes, des interactions avec des organismes prosociaux (ex. : organismes communautaires ou sportifs) et la fréquentation d'une école de qualité qui cultive un climat sécuritaire et de bienveillance (Boyd et Bee, 2017).

Le soutien social s'avère ainsi être un facteur de protection à divers problèmes de santé mentale (ex. : anxiété, dépression et stress ; Cao et al., 2020 ; Magson et al., 2021 ; Roach, 2018).



PARLER DE SOI À TRAVERS UN ÉMOJI OU UN GIF

Cette activité peut être faite en début d'année, tant en présentiel qu'en mode virtuel (synchrone seulement, car nécessite que tout le monde y participe ; c'est l'échange qui s'ensuit qui est le plus intéressant dans le groupe). En mode présentiel, on doit donner accès à des tablettes à tous les élèves.

Le **but** de cette activité consiste à inviter les élèves à se présenter en utilisant des émojis ou des GIFs qui les représentent bien. Vous pouvez imposer certaines limites ayant trait à ce qu'il est possible d'utiliser ou non comme GIF.

En ligne, cette activité brise-glace peut être réalisée avec Google Classroom ou Zoom.

Que peuvent présenter les élèves à propos d'eux-mêmes ?

Les élèves peuvent partager des informations sur leur famille, leurs animaux de compagnie, leurs passe-temps et plus encore en utilisant des émojis avec la fonction texte.



Variante 1

Vous n'avez pas d'accès informatique ?
Demandez aux élèves de concevoir leurs propres émojis sur une feuille de papier.

Variante 2

Les élèves sont placés en équipes de deux et discutent ensemble. Chacun choisit un GIF ou un emoji illustrant une chose à propos de l'autre, qu'il présentera au reste du groupe au moment opportun. Il pourrait être pertinent que l'autre élève approuve le choix du GIF ou de l'emoji pour éviter toute situation conflictuelle ou embarrassante.

UN BINGO HUMAIN

BUT : Amener les élèves à socialiser afin de découvrir qui, parmi le groupe, a réalisé les éléments se trouvant dans la grille de bingo. Tout le monde doit être inscrit quelque part !

Consignes pour le déroulement :

Chaque élève reçoit la grille de la page suivante et prend connaissance des énoncés. Au signal de l'enseignant.e, tout le groupe aura quinze minutes pour inscrire le nom d'un.e élève différent.e pour chacun des éléments. Le but est de compléter la feuille en quinze minutes et de crier « BINGO » ! On peut leur donner seulement dix minutes pour aller à la rencontre des autres en leur précisant qu'il faut tenter de remplir le plus de cases possible.

La grille peut être adaptée (voir grille vierge plus loin) en fonction des élèves de la classe et des connaissances que l'enseignant.e a d'eux. L'enseignant.e peut participer afin que les élèves notent son nom sur la grille. Il est également possible de réaliser une grille à partir d'une thématique précise.

Une fois l'activité terminée, faites un retour en grand groupe.

- A. Demandez qui a été identifié pour chacune des questions afin d'observer les tendances et le nombre de personnes ayant été en mesure d'y inscrire leur nom.
- B. Demandez au reste du groupe de lever la main s'il est possible d'inscrire leur nom dans la case.
- C. Donnez la parole à quelques élèves afin de commenter. Cela permet de savoir, par exemple, de quel instrument de musique ils jouent, les pays visités, le contenu trouvé sur les plateformes Web des influenceurs, etc.



BINGO HUMAIN

J'ai voyagé dans un pays d'Europe	Je fais du skateboard	J'ai déjà joué dans une pièce de théâtre	J'ai déjà passé à la télévision	J'ai voyagé dans un autre pays que le Canada	Je suis habile avec les formules mathématiques
Je joue souvent aux jeux vidéo	Je suis un fan fini de Netflix	Je lis beaucoup de livres	Je mange du Nutella à la petite cuillère	Je rêve de faire de la moto	J'ai plus d'un animal à la maison
Je possède une chaîne YouTube	Je suis allé dans un autre zoo que le Zoo de Granby	Je fais partie d'une équipe sportive	Je me suis déjà déguisé en fleur	Je suis influenceur sur le Web et plus de 1000 personnes me suivent	J'ai déjà fait du bateau
J'utilise trop souvent mon téléphone cellulaire	Je suis bon-ne pour retenir toutes les dates en histoire	J'ai déjà fait du trampoline	Je rêve de faire un triathlon	Je joue d'un instrument de musique	J'ai au moins un chat ou un chien
J'ai déjà pêché un très gros poisson	J'ai déjà gagné une médaille	Je suis habile en dessin	Je suis bon-ne en sciences et dans les expériences scientifiques	J'ai déjà fait un spectacle de danse	Je mange souvent de la crème glacée

BINGO HUMAIN (grille vierge à compléter)

LA PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS PARASCOLAIRES ET L'ENGAGEMENT SOCIAL

Les activités parascolaires que les adolescent.e.s ont dû mettre de côté durant la pandémie sont plus que de simples divertissements. Ces activités représentent des moyens d'établir des relations, de partager des buts communs avec leurs pairs et de côtoyer des adultes inspirants, lesquels peuvent jouer un rôle de modèle. Les activités de loisir organisées représentent ainsi des contextes privilégiés pour le développement des jeunes. Elles incluent les sports (individuels ou d'équipe), les arts et la culture (ex. : musique, danse, théâtre, peinture), les clubs de jeunes (ex. : scouts, vie étudiante, bénévolat), etc.

Ces activités comportent plusieurs bénéfices qui contribuent aux tâches développementales de l'adolescence (Denault et Poulin, 2012). Par exemple, ces activités leur permettent de développer leur autonomie en leur offrant des occasions de faire des choix individuels et de négocier un certain niveau d'indépendance vis-à-vis de leur famille. De plus, la participation à des activités parascolaires diversifiées contribue à la formation identitaire par un processus d'exploration de différentes identités sociales, tout en facilitant l'accès à des groupes d'amis qui possèdent des intérêts semblables. L'engagement et l'investissement dans une activité permettent aussi aux jeunes de consolider leurs acquis, leurs compétences et leurs relations interpersonnelles. Par ailleurs, la participation à des activités parascolaires leur permet de prendre conscience que la maîtrise d'habiletés et le développement de relations de qualité exigent du temps, de la pratique, de la persévérance et de la patience ! Les jeunes qui participent à des activités de loisir organisées présentent généralement un meilleur rendement scolaire, des ambitions scolaires plus élevées, moins de problèmes intériorisés et extériorisés et deviennent des citoyens plus actifs et engagés une fois adultes. Cela est d'autant plus vrai pour les jeunes à risque (par exemple, sur le plan scolaire et/ou psychosocial) qui semblent en retirer encore plus de bienfaits (Denault et Poulin, 2012).

Au-delà de ces bénéfices, il est reconnu que l'activité physique permet de réduire les symptômes d'anxiété et de dépression, ainsi que le stress, les difficultés psychologiques et l'isolement (Grasdalsmoen et al., 2020 ; Laurier et coll., 2021 ; Stubbs et al., 2017 ; Wang et al., 2014 ; Wipfli et al., 2008). Considérant le niveau élevé de détresse ressentie par les jeunes en contexte de pandémie (Laurier et al., 2021), l'activité physique représente un facteur de protection clé favorisant l'adaptation des jeunes. D'ailleurs, l'Organisation mondiale de la santé (2020) recommande l'activité physique pour prévenir la dépression, et ce, à tous les âges et au-delà du contexte de la pandémie. Chez les jeunes adultes, s'engager régulièrement dans des activités physiques ou sportives fait partie des stratégies efficaces qui sont associées à un plus faible niveau de détresse durant la COVID-19 (Shanahan et al., 2020). Cependant, chez les enfants et les adolescent.e.s, les activités physiques et sportives ont significativement diminué pendant la pandémie. Plusieurs parents rapportent même que leur temps passé en famille était devenu plus sédentaire durant cette période (Moore et al., 2020). Par conséquent, une recommandation pour les adolescent.e.s dans le contexte de la COVID-19 est l'investissement dans des activités physiques.

Bien que l'activité physique et les sports pratiqués à la maison ou à l'extérieur en respect des mesures sociosanitaires restent possibles et peuvent être facilement accessibles aux adolescent.e.s (ex. : hockey dans les ruelles, jogging, tennis, etc.), le milieu scolaire reste un milieu fondamental vis-à-vis de la disponibilité, de l'accessibilité et de la diversité des activités auxquelles les adolescent.e.s peuvent participer (ex. : accès au matériel et aux locaux tels le gymnase et la piscine). Ce rôle du milieu scolaire est encore plus important pour certains jeunes qui proviennent d'un milieu moins favorisé ou d'un quartier non sécuritaire. De plus, à l'école, les adolescent.e.s ont souvent accès à des adultes responsables, lesquels viennent assurer que ces activités se déroulent dans des conditions positives et optimales. Les adultes ont ainsi un rôle primordial et essentiel à jouer, puisque ceux qui soutiennent les adolescent.e.s dans leurs activités de temps libre et qui croient aux bienfaits de ces activités contribuent de façon significative à la participation de ces jeunes à ces activités en leur servant de modèles (Denault et Poulin, 2012). C'est donc pour toutes ces raisons que, pour aider la reprise du développement psychosocial chez les adolescent.e.s, nous recommandons au milieu scolaire de poursuivre activement les activités parascolaires et les initiatives sociales et artistiques. Le développement des intérêts, des talents personnels, des aptitudes sportives et/ou celles visant à cultiver les projets d'avenir des jeunes est à promouvoir au sein des établissements scolaires et dans la communauté.



Les activités parascolaires (physiques, sportives, culturelles et communautaires) peuvent contribuer non seulement à la réussite de l'élève, mais aussi à son sentiment d'appartenance dans son milieu d'apprentissage. Y favoriser l'accès permet aux jeunes de développer des habiletés (sportives ou artistiques, mais aussi des habiletés comme la concentration) et de socialiser dans un contexte et un environnement structurés, en adoptant des comportements sains et sécuritaires. Cela leur permet également de renforcer leur intérêt envers une activité en particulier, de développer leur estime de soi et de stimuler leur motivation intrinsèque envers l'école, entre autres.

Il est donc essentiel que tout établissement d'enseignement, public ou privé, présente à tous les élèves l'offre d'activités parascolaires offerte dans l'établissement après les heures de classe, mais aussi dans la communauté locale.

Voici quelques pistes pour amorcer une discussion sur le sujet avec les élèves⁴.

1. Connaissez-vous les activités parascolaires offertes à votre école ?
2. Pouvez-vous nommer au moins trois de ces activités offertes ?
3. Lesquelles vous intéressent ?
4. Selon vous, que manque-t-il à cette offre qui pourrait vous intéresser ?

4 - Pour plus d'informations, consultez le programme d'activités parascolaires *Jeunes actifs au secondaire* au lien suivant : <http://www.education.gouv.qc.ca/gouvernance-scolaire/soutien-financier/jeunes-actifs-au-secondaire/>.

LA CONSTRUCTION DE SENS

Le parcours de vie des adolescent.es consiste en une séquence d'événements et d'expériences qui se cumulent et se succèdent. Des événements particulièrement difficiles et qui sortent parfois même de l'ordinaire peuvent venir modifier leur parcours en affectant leurs capacités d'adaptation. Toutefois, de ces événements particulièrement difficiles et inhabituels peuvent aussi naître des changements, voire des transformations importantes et positives. Dans ce contexte, les défis et les demandes d'adaptation liés à la pandémie peuvent devenir des opportunités de croître et de grandir si ceux-ci sont abordés de la bonne façon. Ces changements et ces transformations positifs peuvent, par exemple, toucher les sphères de l'identité personnelle (ex. : optimisme envers les possibilités de la vie, confiance en soi), les relations avec les autres et les priorités dans la vie (ex. : le sens de la vie, la spiritualité), des sphères qui constituent toutes des enjeux fondamentaux à l'adolescence (Blackie et al., 2016 ; Tedeschi et Calhoun, 2004). Cette habileté de croître et de grandir suite aux événements difficiles est liée au *coping* positif (c.-à-d. la capacité de s'adapter de façon positive face aux événements difficiles) et à la résilience (c.-à-d. l'habileté à « rebondir » ou à se rétablir d'un stress), lesquels ont été identifiés comme des facteurs de protection vis-à-vis de l'anxiété et de la dépression durant la pandémie (Zhang et al., 2020). Par leur habileté à percevoir les défis comme des occasions de grandir, les adolescent.es peuvent passer d'une identité où ils se définissent comme une « victime » à une identité où ils se conçoivent plutôt comme un « survivant » de l'événement (Tedeschi et Calhoun, 2004). Dans le contexte de la pandémie, les jeunes pourraient alors ressentir qu'ils ont tiré du positif de cette période de bouleversement et ainsi en ressortir grandis et plus forts, voire vainqueurs face à cette situation.

Afin de parvenir à tirer du bon de la situation sans précédent que représente la pandémie de la COVID-19, un travail intérieur doit être entrepris afin de réexaminer les croyances et les pensées préexistantes vis-à-vis de la nouvelle réalité qui se présente afin de créer un sens au regard de la situation pré-pandémique. Cette recherche d'un sentiment de cohérence permet de mieux comprendre les événements stressants vécus et de leur donner un sens (Arya et Davidson, 2015 ; Lindström et Eriksson, 2010 ; Cam et Demirkol, 2019). L'objectif n'est pas de revenir à l'état et à la personne d'avant l'événement difficile, mais plutôt d'utiliser cet événement comme un levier de croissance pour enrichir qui l'on est et qui l'on devient. Par exemple, au lieu de classer l'événement comme étant entièrement et seulement négatif, cette quête de sens peut signifier de rechercher au sein de l'événement le potentiel d'en retirer différentes leçons de vie ou une connaissance approfondie sur soi-même ou sur ses relations avec les autres. Cette quête de sens favorise le sentiment de cohérence, lequel est associé à moins d'anxiété, de dépression et de désespoir, tout en étant associé à une meilleure santé mentale (Eriksson et Lindström, 2006 ; Généreux et al., 2020 ; Lindström et Eriksson, 2010 ; Remes, 2018).

Chez les adolescent.e.s, toutefois, cultiver un sentiment de cohérence peut être plus ardu, puisque leur identité est en pleine construction, leur processus identitaire ayant été de plus mis à rude épreuve durant la pandémie. Il est donc essentiel et nécessaire de cultiver chez ces adultes en devenir ce désir de « croître en temps de pandémie ». Pour y parvenir, il faut écouter les jeunes, les soutenir dans leur créativité et mettre en place des structures et des ressources pour les accompagner à cet effet. Par exemple, malgré les multiples répercussions que la pandémie a apportées aux jeunes, elle a aussi suscité chez certains d'entre eux une plus grande conscience sociale, de nouveaux intérêts, la découverte de talents personnels et de plus profondes ressources personnelles (Laurier et Pascuzzo, 2021). Ensemble, nous pouvons ainsi travailler à ce que la pandémie ne fragilise pas nos jeunes québécois, mais plutôt, qu'elle leur permette d'en ressortir avec une plus grande connaissance d'eux-mêmes, de leurs ressources et de leurs forces et, ainsi, qu'ils deviennent des adultes bienveillants pour notre société de demain.

Les événements de toute nature constituent des déclencheurs pour que l'être humain amène des changements dans sa vie. Ces changements sont tantôt mineurs, tantôt majeurs, mais ils contribuent à la construction de sens et de l'identité de chacun. Depuis 2020, la pandémie de la COVID-19 nous a amenés à faire bon nombre de changements et à nous adapter dans toutes les sphères de notre vie. Or, il existe une multitude de situations et d'événements qui nous poussent à réfléchir à notre identité, à remettre des choses en question et à faire des changements. Si on y pense bien, nous pouvons reconnaître que les événements nous poussant au changement ne sont pas uniquement de nature négative. Nous pouvons donc, bien entendu, penser au deuil et aux échecs se dressant sur notre parcours de vie, mais aussi à des événements comme le passage du primaire au secondaire, puis du secondaire au collégial, au fait d'obtenir son permis pour conduire un cyclomoteur ou une voiture, d'être accepté dans une équipe sportive, dans un orchestre, etc.

L'exercice suivant amène les élèves à se questionner afin qu'ils prennent conscience de ce qui a changé dans leur vie après un événement. Il est possible d'utiliser les questions dans tous les contextes de vie, que l'impact des événements ait été positif ou négatif. Quiconque en mesure d'animer des activités dans le milieu de vie de l'école pourrait être habilité à animer l'activité.

Possibilité 1 :

Rencontrer les élèves individuellement et discuter avec eux des questions afin de les amener à faire une introspection. Peut être fait par un.e intervenant.e signifiant.e auprès de l'élève lors d'un suivi ponctuel ayant permis d'identifier les jeunes les plus vulnérables sur le plan de la santé mentale, dans une démarche préventive axée sur le bien-être de l'élève.

Possibilité 2 :

Poser les questions à tous les élèves du groupe-classe afin que ceux qui en ont envie y répondent. Cela pourrait être fait, par exemple, en éthique et culture religieuse ou en français.

Possibilité 3 :

En français, nous pourrions amener les élèves à développer un texte individuellement sur cette thématique en s'inspirant des différentes questions proposées.

Possibilité 4 :

Les élèves pourraient être amenés à réfléchir aux différentes questions en sous-équipes afin de cibler les similitudes et les différences dans leurs façons de vivre et de s'adapter en contexte de pandémie. Ensuite, on fait un retour en grand groupe afin de discuter de toutes les questions, amenant ainsi les élèves à constater des similitudes et des différences par rapport à l'ensemble du groupe-classe.

Possibilité 5 :

En ECR, créer un débat sur le thème « La pandémie m'a changé.e », avec des élèves pour et des élèves contre. Ils doivent trouver des arguments forts pour étayer leurs points de vue.

<p>Qu'est-ce que cet événement t'a permis d'apprendre sur toi ?</p> <p>Qu'est-ce que cela a changé pour toi et ta façon de voir ta vie ?</p>	<p>Inventaire des réponses</p> <p>(Si l'on souhaite les recenser et en discuter en grand groupe pour voir les similitudes et les différences)</p>
<p>Pense à comment la pandémie a eu un impact :</p>	
<p>Sur la personne que tu es ?</p>	
<p>Sur ta capacité d'adaptation ?</p>	
<p>Sur tes compétences émotionnelles ?</p>	
<p>Sur tes relations avec les autres ?</p>	
<p>Sur ta capacité d'être résilient ?</p>	
<p>Sur ta capacité de lâcher prise ?</p>	
<p>Sur ta façon de voir la vie en famille ?</p>	
<p>Sur ta façon de vivre ?</p>	
<p>Sur ta perception de l'argent et de ton rapport à l'argent ?</p>	
<p>Sur ta façon de travailler ?</p>	
<p>Sur ton engagement dans des activités ?</p>	
<p>Pense aussi à :</p>	
<p>Ce qui t'a le plus manqué ?</p>	
<p>Ce qui t'a le moins manqué ?</p>	
<p>Comment feras-tu pour retourner à ce qui t'a le moins manqué ?</p>	
<p>Ou comment as-tu fait ?</p>	
<p>Comment as-tu accueilli un retour vers les activités qui t'ont le plus manqué ?</p>	

- Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A. et Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 15, 11-25. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.07.006>
- Allen, J. P. (2008). The attachment system in adolescence. Dans J. Cassidy et P. R. Shaver (dir.), *Handbook of attachment : Theory, research, and clinical applications* (2^e éd., p. 419-435). The Guilford Press.
- Arya, B. et Davidson, C. (2015). Sense of coherence as a predictor of post traumatic growth. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 6(6), 634-636.
- Beam, C. R. et Kim, A. J. (2020). Psychological sequelae of social isolation and loneliness might be a larger problem in young adults than older adults. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S58-S60. <https://doi.org/10.1037/tra0000774>
- Blackie, L. E. R., Roepke, A. M., Hitchcott, N. et Joseph, S. (2016). Can people experience posttraumatic growth after committing violent acts? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 22(4), 409-412. <https://doi.org/10.1037/pac0000218>
- Blakemore, S. J. et Robbins, T. W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature Neuroscience*, 15(9), 1184-1191. <https://doi.org/10.1038/nn.3177>
- Boden, M. T. et Thompson, R. J. (2015). Facets of emotional awareness and associations with emotion regulation and depression. *Emotion*, 15(3), 399-410. <https://doi.org/10.1037/emo0000057>
- Boyd, D. et Bee, H. (2017). Les âges de la vie: psychologie du développement humain (5^e éd.; adapté par J. Andrews, C. Lord et F. Gosselin). Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. et Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cam, M. O. et Demirkol, H. (2019). Sense of coherence as a predictor of posttraumatic growth. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, 11(2), 167-177. <https://doi.org/10.18863/pgy.393111>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. et Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2012). La participation à des activités de loisir organisées comme contexte de développement social à l'adolescence. Dans G. M. Tarabulsy, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent: Applications pratiques et cliniques* (Tome 2, p. 265-292). Les Presses de l'Université du Québec.
- de Veld, D. M. J., Riksen-Walraven, J. M. et de Weerth, C. (2012). The relation between emotion regulation strategies and physiological stress responses in middle childhood. *Psychoneuroendocrinology*, 37(8), 1309-1319. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2012.01.004>
- Dickerson, S. S. et Kemeny, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses : A theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological Bulletin*, 130(3), 355-391. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.355>
- Dumontheil, I. (2014). Development of abstract thinking during childhood and adolescence: The role of rostralateral prefrontal cortex. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 10, 57-76. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.07.009>
- Eastabrook, J. M., Flynn, J. J. et Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: Associations with emotional awareness and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 487-496. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9705-y>
- Eriksson, M. et Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: A systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(5), 376-381. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2005.041616>
- Fernández, R. S., Crivelli, L., Guimet, N. M., Allegri, R. F. et Pedreira, M. E. (2020). Psychological distress associated with COVID-19 quarantine: Latent profile analysis, outcome prediction and mediation analysis. *Journal of Affective Disorders*, 277, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.133>

- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M. et Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16(1), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s00787-006-0562-3>
- Généreux, M., Schluter, P. J., Hung, K. C., Wong, C. S., Mok, C. P. Y., O'Sullivan, T., Davis, M. D., Carignan, M. E., Blouin-Genest, G., Champagne-Poirier, O., Champagne, E., Burlone, N., Qadar, Z., Herbosa, T., Ribeiro-Alves, G., Law, R., Murray, V., Chan, E. Y. Y., Pignard-Cheyne, N., ... Roy, M. (2020). One virus, four continents, eight countries: An interdisciplinary and international study on the psychosocial impacts of the COVID-19 pandemic among adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8390-8390. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228390>
- Gilbert, K. E. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 467-481. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.05.005>
- Grasdalsmoen, M., Eriksen, H. R., Lonning, K. J. et Sivertsen, (2020). Physical exercise, mental health problems, and suicide attempts in university students. *BMC Psychiatry*, 20(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02583-3>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation : An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359-365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L. et Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry Research*, 291. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113264>
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J. et Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Lane, R. D. et Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144(2), 133-143.
- Laurier, C. et Pascuzzo, K. (2021). Mémoire présenté au Rendez-vous pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie. Grandir en temps de pandémie. Recommandations pour promouvoir le bien-être et la santé mentale (axe 3), Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE), Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Laurier, C. et Pascuzzo, L. (2021). Rapport de recherche 2021 – Temps 1 de l'étude sur l'adaptation des jeunes et des familles dans le contexte de la Covid-19. Université de Sherbrooke. https://grise.ca/wp-content/uploads/2021/03/Laurier_Pascuzzo_RapportCovid-19_temps1_fev2021-1-1.pdf
- Laurier, C., Pascuzzo, K. et Beaulieu, G. (2021). Uncovering the personal and environmental factors associated with youth mental health during the COVID-19 pandemic: The pursuit of sports and physical activity as a protective factor. *Traumatology*, 24(3). <https://doi.org/10.1037/trm0000342>
- Laurier, C., Pascuzzo, K., Beaulieu, G. et Labonté, A. (2021, 26-27 mai). Les jeunes et les familles face à la COVID-19 : Quelques faits saillants de leur adaptation. Colloque de la Fondation Jasmin Roy.
- Laurier, C., Pascuzzo, K. et Paré-Beauchemin, R. (2021, 25 août). Soutenir la reprise du développement psychosocial des adolescent.es. Dans le cadre du Symposium de la rentrée scolaire : Ouvrons toutes grandes les portes du bien-être à l'école. Ministre de l'éducation. Événement en ligne.
- Lee, A. et Hankin, B. L. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/15374410802698396>
- Lindström, B. et Eriksson, M. (2010). *The Hitchhiker's guide to salutogenesis: Salutogenic pathways to health promotion*. Folkhälsan Research Center.
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R. et Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 434-445. <https://doi.org/10.1038/nrn2639>

- Lupien, S. J., Ouellet-Morin, I., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M. F., François, N., Sindi, S., Wan, N., Findlay, H., Durand, N., Cooper, L., Schramek, T., Andrews, J., Corbo, V., Dedovic, K., Lai, B. et Plusquellec, P. (2013). The DeStress for success program: Effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience*, 249, 74-87. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.01.057>
- Magson, N. R., Freeman, J. Y., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L. et Fardouly, J. (2021). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 44-57. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- Marques de Miranda, D., da Silva Athanasio, B., Sena Oliveira, A. C. et Simoes-e-Silva, A. C. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101845>
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S. et Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49(9), 544-554. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.06.003>
- Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., Mitra, R., O'Reilly, N., Spence, J. C., Vanderloo, L. M. et Tremblay, M. S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: A national survey. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(85), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>
- Moreira, P., Pedras, S., Silva, M., Moreira, M. et Oliveira, J. (2021). Personality, attachment, and well-being in adolescents : The independent effect of attachment after controlling for personality. *Journal of Happiness Studies*, 22, 1855-1888. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00299-5>
- Organisation mondiale de la santé. (2020, 26 novembre). *Physical activity*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Pascuzzo, K., Laurier, C. et Bédard, D. (2021, 6 mai). Le fonctionnement des familles durant la crise de la COVID-19: Contribution des facteurs socio-démographiques, personnels et interpersonnels des parents. Dans le cadre du colloque « Un premier regard sur les impacts de la pandémie de la COVID-19 sur les familles québécoises, incluant parents, enfants, adolescents et jeunes adultes ». Dans le cadre du 88^e congrès de l'ACFAS 2021, Sherbrooke, Canada (événement en ligne).
- Pascuzzo, K., Moss, E. et Cyr, C. (2015). Attachment and emotion regulation strategies in predicting psychopathology in adulthood. *Sage Open*. doi: 10.1177/2158244015604695
- Paus, T., Keshavan, M. et Giedd, J. N. (2008). Why do many psychiatric disorders emerge during adolescence? *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 947-957. <https://doi.org/10.1038/nrn2513>
- Remes, O., Wainwright, N. W., Surtees, P., Lafortune, L., Khaw, K. T. et Brayne, C. (2018). A strong sense of coherence associated with reduced risk of anxiety disorder among women in disadvantaged circumstances: British population study. *BMJ Open*, 8, e018501. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-018501>
- Riediger, M. et Klipker, K. (2014). Emotion regulation in adolescence. Dans J. J. Gross (dir.), *Handbook of emotion regulation* (2^e éd., p. 187-202). The Guilford Press.
- Rieffe, C. et De Rooij, M. (2012). The longitudinal relationship between emotion awareness and internalising symptoms during late childhood. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21, 349-356. <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0267-8>
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Meerum Terwogt, M. et Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The emotion awareness questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 756-761. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.001>
- Roach, A. (2018). Supportive peer relationships and mental health in adolescence: An integrative review. *Issues in Mental Health Nursing*, 39(9), 723-737. <https://doi.org/10.1080/01612840.2018.1496498>
- Schäfer, J. Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B. et Samson, A. C. (2017). Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 261-276. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0>
- Sendzik, L., Schäfer, J. Ö., Samson, A. C., Naumann, E. et Tuschen-Caffier, B. (2017). Emotional awareness in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 687-700. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0629-0>

- Shanahan, L., Steinhoff, A., Bechtiger, L., Murray, A. L., Nivette, A., Hepp, U., Ribeaud, D. et Eisner, M. (2020). Emotional distress in young adults during the covid-19 pandemic: Evidence of risk and resilience from a longitudinal cohort study. *Psychological Medicine*, 1-10. <https://doi.org/10.1017/S003329172000241X>
- Somerville, L. H. et Casey, B. J. (2010). Developmental neurobiology of cognitive control and motivational systems. *Current Opinion in Neurobiology*, 20(2), 236-241. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2010.01.006>
- Spear, L. P. (2009). Heightened stress responsivity and emotional reactivity during pubertal maturation: Implications for psychopathology. *Development and Psychopathology*, 21(1), 87-97. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000066>
- Stubbs, B., Vancampfort, D., Rosenbaum, S., Firth, J., Cosco, T., Veronese, N., Salum, G. A. et Schuch, F. B. (2017). An examination of the anxiolytic effects of exercise for people with anxiety and stress-related disorders: A meta-analysis. *Psychiatry Research*, 249, 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.12.020>
- Tedeschi, R. G. et Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.
- Thompson, R. A. et Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. Dans A. M. Kring et D. M. Sloan (dir.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (p. 38-58). The Guilford Press.
- Thompson, R. A., Lewis, M. D. et Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124-131.
- Traoré, I., Julien, D., Camirand, H., Street, M.-C. et Flores, J. (2018). Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. Tome 2: L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes. Institut de la statistique du Québec, Canada. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2016-2017-resultats-de-la-deuxieme-edition-tome-2-ladaptation-sociale-et-la-sante-mentale-des-jeunes.pdf>
- Wang, D., Wang, Y., Wang, Y., Li, R. et Zhou, C. (2014). Impact of physical exercise on substance use disorders: A meta-analysis. *PLoS ONE*, 9(10), e110728. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0110728>
- Wilkinson, R. B. (2010). Best friend attachment versus peer attachment in the prediction of adolescent psychological adjustment. *Journal of Adolescence*, 33(5), 709-717. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.10.013>
- Wipfli, B. M., Rethorst, C. D. et Landers, D. M. (2008). The anxiolytic effects of exercise : A meta-analysis of randomized trials and dose-response analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(4), 392-410. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.4.392>
- Zeifman, D. et Hazan, C. (2008). Pair bonds as attachments : Reevaluating the evidence. Dans J. Cassidy et P. R. Shaver (dir.), *Handbook of attachment : Theory, research, and clinical applications* (2^e éd., p. 436-455). The Guilford Press.
- Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J. et Tao, Q. (2020). The psychological impact of the covid-19 pandemic on teenagers in China. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 747-755. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.026>
- Zhou, S.-J., Zhang, L.-G., Wang, L.-L., Guo, Z.-C., Wang, J.-Q., Chen, J.-C., Liu, M., Chen, X. et Chen, J.-X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 749-758. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Webb, H. J., Pepping, C. A., Swan, K., Merlo, O., Skinner, E. A., Avdagic, E. et Dunbar, M. (2017). Review: Is parent-child attachment a correlate of children's emotion regulation and coping? *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 74-93. <https://doi.org/10.1177/0165025415618276>