

Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année

Programme d'études :
cadre manitobain des résultats
d'apprentissage et document
de mise en œuvre

*pour un mode de vie
actif et sain*



ÉDUCATION PHYSIQUE ET
ÉDUCATION À LA SANTÉ
12^E ANNÉE

Programme d'études : cadre manitobain des
résultats d'apprentissage et document de
mise en œuvre

pour un mode de vie actif et sain

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba – Données de catalogage avant publication

613.071 Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année :
Programme d'études : cadre manitobain des résultats
d'apprentissage et document de mise en œuvre pour
un mode de vie actif et sain

Comprend des références bibliographiques.

ISBN-13: 978-0-7711-4238-3

1. Éducation physique et formation — Manitoba —
Programme d'études 2. Éducation sanitaire — Manitoba —
Programme d'études 3. Éducation physique et formation —
Étude et enseignement (Secondaire) — Manitoba 4.
Éducation sanitaire (enseignement secondaire) — Manitoba
I. Manitoba. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Division du Bureau de l'éducation française
Winnipeg (Manitoba) Canada

Tous les efforts ont été déployés pour témoigner des sources de matériel original selon les règles habituelles et pour respecter la Loi sur le droit d'auteur. Prière de signaler à Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba toute omission en ce sens. Les erreurs et les omissions seront corrigées dans une édition future. Nous remercions sincèrement les auteurs et les éditeurs qui ont permis l'utilisation de leurs documents originaux.

Toutes les illustrations du présent document sont protégées en vertu de la Loi sur le droit d'auteur. Il est interdit de les extraire, de les utiliser ou de les reproduire pour quelque usage que ce soit autrement que pour les utilisations pédagogiques auxquelles ce document est destiné.

Tout site Web mentionné dans le présent document est sujet à changement sans avis. Nous recommandons aux éducateurs de consulter et d'évaluer les sites Web et les ressources en ligne avant d'en recommander l'utilisation à leurs élèves.

Dans le présent document, les mots du genre masculin appliqués aux personnes désignent autant les personnes de sexe féminin que masculin.

Il est possible d'acheter des copies imprimées du présent document au Centre des manuels scolaires du Manitoba (numéro de stock 96012 pour une copie papier avec CD, ou numéro de stock 96013 pour le CD seulement). Pour commander en ligne : <http://www.mtbb.mb.ca>.

Le présent document est aussi disponible dans le site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba :
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

This document is also available in English.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	vii
----------------------	-----

Introduction	1
Objectif	1
Contexte	1
Contenu et organisation du document	3

Vue d'ensemble du programme d'ÉP-ÉS de 12^e année - Modes de vie actifs et sains	7
Survol du Cadre	9
Caractéristiques principales du Cadre appliquées en 12 ^e année	9
Politique de mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11 ^e et 12 ^e années	12
Planification de la mise en œuvre	21
Principes directeurs	21
Lignes directrices pour la mise en œuvre	22
Résultats d'apprentissage spécifiques	32
Programme d'ÉP-ÉS de 12 ^e année, Modes de vie actifs et sains	32
Stage d'activité physique	33
Volet central	34
Vue d'ensemble de la mise en œuvre	37
Philosophie pour une programmation efficace d'ÉP-ÉS en 11 ^e et 12 ^e années	37
Liens entre les résultats d'apprentissage généraux et les modules	38
Planification de l'enseignement	43
Directives et outils de planification	43
Stratégies d'apprentissage actif	44
Évaluation et communication des résultats	45
But de l'évaluation	46
Détermination de la réussite du cours	50

Modules du Stage d'activité physique et du Volet central	59
Introduction	61
Guide de lecture des modules et des leçons	61
Liste des documents de ressource	65
Module A : Stage d'activité physique	67
Résultats d'apprentissage spécifiques	68
Introduction	69
Leçon 1 : Inventaire des activités physiques personnelles	71
Leçon 2 : Planification de la sécurité et de la gestion des risques	77
Leçon 3 : Mise en œuvre du plan d'activité physique	85
Module B : Gestion de la condition physique	89
Résultats d'apprentissage spécifiques	90
Introduction	91
Leçon 1 : Application et maintien du changement : un investissement personnel	93
Leçon 2 : Tendances en matière de santé et de condition physique	103
Leçon 3 : Mythes et idées fausses concernant l'exercice et la condition physique	107
Leçon 4 : Publicité relative à la santé et à la condition physique	111
Leçon 5 : Devenir un consommateur averti en matière de condition physique	117
Module C : Nutrition	127
Résultats d'apprentissage spécifiques	128
Introduction	129
Leçon 1 : Apport énergétique	131
Leçon 2 : Dépense énergétique	137
Leçon 3 : Bilan énergétique	151
Leçon 4 : Salubrité des aliments	163
Leçon 5 : Influence de la publicité et des stratégies de marketing sur les achats d'aliments	171
Leçon 6 : Mythes et idées fausses sur les aliments et la nutrition par rapport à l'activité physique et à la performance sportive	179
Module D : Développement personnel et social	183
Résultats d'apprentissage spécifiques	184
Introduction	185
Leçon 1 : Équipes efficaces	187
Leçon 2 : Compétences en communication et formation d'équipes	197
Leçon 3 : Compétences en leadership	207

Module E : Relations saines	219
Résultats d'apprentissage spécifiques	220
Introduction	221
Leçon 1 : Comprendre ce qu'est une relation saine	223
Leçon 2 : Droits et responsabilités liés à des relations saines	235
Leçon 3 : Relations malsaines et abusives	243
Leçon 4 : Formes de soutien et services communautaires	251
<hr/>	
Documents de ressource	257
Module A	259
Module B	289
Module C	315
Module D	361
Module E	373
<hr/>	
Annexes	387
Annexe A : Tableau sommaire du programme d'ÉP-ÉS de 11 ^e et de 12 ^e années, Modes de vie actifs et sains	389
Annexe B : Tableau synthèse du programme d'ÉP-ÉS de 12 ^e année, Modes de vie actifs et sains	391
Annexe C : Résultats d'apprentissage spécifiques d'ÉP-ÉS de 12 ^e année, Modes de vie actifs et sains	395
Annexe D : Lignes directrices pour la planification en Éducation physique et Éducation à la santé	399
Annexe E : Stratégies d'apprentissage actif	417
Annexe F : Exemples d'outils d'évaluation et de listes de vérification	425
Annexe G : Outils de planification et formulaires communs	435
<hr/>	
Bibliographie	447

REMERCIEMENTS

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba remercie les personnes suivantes d'avoir contribué à la production du document intitulé *Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année : Programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage et document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*.

Rédacteur	Nick Dyck Conseiller d'éducation physique et santé	Division scolaire Pembina Trails
Réviseurs du contenu	Dr. Catherine Casey Professeur adjoint	Faculté d'éducation Université du Manitoba
	Rosemarie Gjerek Directrice des services de santé communautaire et d'éducation	Klinic Community Health Centre
	Jorie Janzen Spécialiste de la nutrition sportive	Nutrition and Wellness Consulting
	Nori Korsunski Conseillère en éducation à la santé	Division scolaire de Winnipeg
	Dr. Dean Kriellaars Professeur	School of Medical Rehabilitation Université du Manitoba
	Pat McCarthy-Briggs Gestionnaire du programme de nutrition	Dairy Farmers of Manitoba
	Roselle Paulsen Directrice de programmes	Sexuality Education Resource Centre (SERC)
Membres de l'équipe d'élaboration d'Éducation physique et Éducation à la santé 11^e et 12^e années	Judy Peters Coordonnatrice régionale, ÉduRespect	Croix-Rouge canadienne
	Tony Tavares Conseiller	Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	David Bard Conseiller en éducation physique	Division scolaire de Winnipeg
	Shawna Cochrane-Thomson	Institut collégial Portage Division scolaire Portage la Prairie
	Demetro Danyluk	St. Mary's Academy École indépendante
	Joanne Goodwin	Institut collégial Vincent Massey Division scolaire Pembina Trails
	Jason Mateychuk	Roseau Valley School Division scolaire Borderland

**Membres de l'équipe
d'élaboration
d'Éducation
physique et
Éducation à la santé
11^e et 12^e années
(suite)**

John Potter	Minnedosa Collegiate Division scolaire Rolling River
Robert Stanners	Collège Louis-Riel Division scolaire franco-manitobaine
Lynne Syrenne-Habeck	Collège Jeanne-Sauvé Division scolaire Louis Riel
Treva Tilston-Jones	Murdoch MacKay Collegiate Division scolaire River East Transcona
Jody Williams	Swan Valley Regional Secondary School Division scolaire Swan Valley
Glen Bergeron (à partir de septembre 2008)	Département de kinésiologie et de santé appliquée Université de Winnipeg
Terry Bobychuk	Représentant du secondaire Division scolaire Seven Oaks
Darren Cable (à partir de septembre 2008)	Représentant des années intermédiaires Division scolaire Frontier School Division
Catherine Casey	Faculté d'éducation Université du Manitoba
Wendy Cull (jusqu'en septembre 2008)	Représentante des années intermédiaires Division scolaire Kelsey
Nick Dyck	Manitoba Physical Education Supervisors' Association (MPESA) Pembina Trails School Division
Dwight Kearns	Représentant des années primaires Division scolaire Brandon
Peter Kotyk	Manitoba Association of School Trustees (MAST)
Khalid Mahmood	Manitoba Association of Parent Councils (MAPC)
Pat McCarthy-Briggs	Agencies for School Health (ASH)
Ross Metcalfe (jusqu'en septembre 2008)	Manitoba Association of School Superintendents (MASS)
Laura Morrison	Écoles en santé Manitoba Vie saine Manitoba
Irene Nordheim	Council of School Leaders (COSL)
Jacki Nysten	Manitoba Physical Education Teachers Association (MPETA) (Association manitobaine des enseignants et enseignantes d'éducation physique) (AMEEP)
Jan Zampurrati (à partir de septembre 2008)	Manitoba Association of School Superintendents (MASS)

**Éducation,
Citoyenneté et
Jeunesse Manitoba –
Personnel de la
Division des
programmes
scolaires et de la
Division du Bureau de
l'éducation française**

Jean-Vianney Auclair Sous-ministre adjoint	Division du Bureau de l'éducation française Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Carole Bilyk Coordonnatrice intérimaire (à partir d'octobre 2008)	Section du développement Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
Lee-Ila Bothe Coordonnatrice	Services de production des documents Direction des ressources éducatives
Jacques Dorge Directeur	Direction du développement et de la mise en œuvre des programmes d'études Division du Bureau de l'éducation française
Darryl Gervais Directeur intérimaire (à partir d'octobre 2008)	Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation Division des programmes scolaires
Susan Letkemann Éditrice de la publication	Services de production des documents Direction des ressources éducatives
Anne Longston Sous-ministre adjointe (jusqu'en octobre 2008)	Division des programmes scolaires Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Nikki McDowell Adjointe administrative	Section du développement Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
Grant McManes Chef de projet Conseiller	Section du développement Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
Nathalie Montambeault	Opératrice en éditique Bureau de l'éducation française Division
Aileen Najduch Sous-ministre adjointe par intérim (à partir d'octobre 2008)	Division des programmes scolaires Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
Paul Paquin Conseiller	Direction du développement et de la mise en œuvre des programmes d'études Division du Bureau de l'éducation française
Heather Willoughby Conseillère (jusqu'en août 2008)	Section du développement Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation

INTRODUCTION

Objectif

Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année : Programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage et document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain est un document cadre et de mise en œuvre combiné. L'objectif visé à travers ce document est de fournir aux administrateurs et aux enseignants des écoles manitobaines les fondements de la planification curriculaire, de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.

La version imprimée d'*Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année* s'accompagne d'un CD-ROM, qui renferme un exemplaire du programme d'études ainsi que d'autres documents de politiques et de soutien. Le programme d'études est également accessible sur le site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

Contexte

Les documents cités ci-dessous comptent parmi les ressources qui ont influé sur l'orientation et le contenu du programme d'études d'Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année. D'autres ressources sont citées dans la bibliographie.

Ressources utilisées pour l'élaboration du programme d'études	
Rapports	
Groupe de travail multipartite Des enfants en santé, pour un avenir en santé. <i>Rapport du groupe de travail Des enfants en santé, pour un avenir en santé</i> , Winnipeg, Manitoba : La vie saine Manitoba, juin 2005. Disponible en ligne à http://www.gov.mb.ca/healthykids/index.fr.html .	
Proactive Information Services Inc. et Éducation, Citoyenneté et Éducation Manitoba. <i>Aider nos clients à faire toute la différence : Consultation sur le programme d'Éducation physique et Éducation à la santé de S3 et S4, Rapport final</i> , Winnipeg, Manitoba : Proactive Information Services Inc., juin 2006. Disponible en ligne à http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/rapports/s3_s4_epes/index.html .	
Ressources ministérielles	
**	Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. <i>Éducation physique et Éducation à la santé Secondaire 1 et Secondaire 2 : Document de mise en œuvre</i> , Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004.
** ---	<i>La sexualité : Une ressource pour Éducation physique et Éducation à la santé de secondaire 1 et secondaire 2</i> . Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2005.
** ---	<i>Lignes directrices pour l'évaluation de la condition physique dans les écoles du Manitoba : Une ressource pour Éducation physique et Éducation à la santé</i> , Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004.
---	<i>Manuel de la sécurité HORS classe : Guide-ressource pour l'éducation physique et éducation à la santé de la 9^e à la 12^e année</i> , Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008.
** ---	<i>Mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années - Document de politiques</i> , Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. Désigné sous l'appellation de Document de politiques.
	Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. <i>Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain</i> , Winnipeg, Manitoba : Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2000. Désigné sous l'appellation de Cadre.
Ces ressources ministérielles sont disponibles en ligne à http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html .	

(suite)

Ressources utilisées pour l'élaboration du programme d'études (suite)

Ressources en rapport avec la sécurité

Hanna, Glenda, Quest Research and Consulting Inc., et YouthSafe Outdoors (Association). *Manitoba sans danger pour les jeunes : La ressource des excursions scolaires à l'intention des écoles*. Edmonton, Alberta : Quest Research and Consulting, 2004.

- ** Manitoba Physical Education Teachers Association/(Association manitobaine des enseignants et enseignantes en éducation physique (MPETA/AMEEP) et coll. *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines*, Winnipeg, Manitoba : MPETA, 2000. Disponible en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/secure/index.html>

* En juin 2006, les termes 9^e, 10^e, 11^e et 12^e années ont remplacé ceux de secondaire 1, 2, 3 et 4.

** Ces ressources sont disponibles sur le CD-ROM qui accompagne le présent document.

Recherche et consultations

Le *Rapport du groupe de travail Des enfants en santé, pour un avenir en santé* comprend 47 recommandations destinées à améliorer la santé et le bien-être des enfants et des jeunes manitobains, recommandations qui ont été acceptées par le gouvernement. Trois de ces recommandations concernent l'Éducation physique et Éducation à la santé (ÉP-ÉS) au niveau du secondaire. Ces recommandations s'énoncent comme suit :

« [que] le gouvernement provincial ne se contente pas de recommander, mais qu'il impose le nombre d'heures de cours d'éducation physique et sanitaire que les élèves des classes de [9^e et 10^e années] devraient suivre. Les écoles peuvent soit s'acquitter intégralement de cette obligation dans le cadre des horaires des élèves, soit appliquer, pour un maximum de 20 heures sur les 110 heures imposées, un modèle d'exécution à l'extérieur de la classe. » Cette exigence devrait être mise en œuvre avant l'automne 2007;

« [...] élabore un programme d'études en éducation physique et sanitaire pour les élèves des classes de [11^e et 12^e années]. » Cette exigence devrait être mise en œuvre avant l'automne 2008;

« le gouvernement provincial exige que tous les élèves de [11^e et 12^e années] obtiennent deux crédits en éducation physique et sanitaire pour décrocher leur diplôme, en plus des deux crédits imposés en [9^e et 10^e années]. Les écoles peuvent soit intégrer ces crédits aux horaires des élèves, soit appliquer un modèle d'exécution à l'extérieur de la classe. » (p. 29)

De plus, le *Rapport du groupe de travail Des enfants en santé, pour un avenir en santé* encourage les parents*, les élèves et les écoles à « travailler ensemble pour déterminer ce qui fonctionnerait le mieux dans leur collectivité afin d'aider les jeunes à assumer la responsabilité de leur condition physique, de promouvoir la découverte d'activités correspondant à leurs intérêts personnels et d'encourager des modes de vie actifs qu'ils conserveront à l'avenir ». (p. 29)

* Dans le présent document, le terme *parents* désigne à la fois les parents et les tuteurs et est utilisé en tenant compte du fait que, dans certains cas, un seul parent est responsable de l'éducation de l'enfant.

La possibilité d'utiliser un modèle HORS-classe a été offerte pour contribuer à réduire au minimum le temps consacré par les élèves à des activités autres que pédagogiques et pour offrir aux familles, aux élèves et aux écoles davantage d'options afin d'accroître l'activité physique chez les jeunes. Par ailleurs, les organismes locaux de loisir et de sport sont encouragés à examiner comment les écoles et les installations communautaires avoisinantes pourraient être utilisées de concert.

L'élaboration du programme d'études Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année a aussi été orientée par les résultats de la recherche et des consultations. Tel que cité dans le rapport *Aider nos clients à faire toute la différence : Consultation sur le programme d'Éducation physique et Éducation à la santé de S3 et S4, Rapport final* (p. 5), en matière de modèle de prestation, la préférence des élèves et des enseignants va vers un modèle flexible qui permet aux écoles ou aux élèves de choisir différentes combinaisons d'activités EN-classe et HORS-classe pour obtenir les crédits requis. Une telle flexibilité est considérée importante car les ressources comme les installations, l'équipement et le personnel ainsi que les problèmes d'horaire varient d'une école à l'autre.

Politiques relatives au programme Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années

En avril 2007, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba a publié le document *Mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années - Document de politiques*. Ce *Document de politiques* sert de fondement à l'élaboration du programme d'études d'Éducation physique et Éducation à la santé (ÉP-ÉS) en 11^e et 12^e années et établit les directives pour sa mise en œuvre. Une équipe d'élaboration formée d'enseignants du Manitoba a été mise sur pied pour travailler en collaboration avec Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba à la production du programme d'études Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année.

Le document *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain* (le *Cadre*) précise les cinq résultats d'apprentissage généraux et fournit les bases de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation en ÉP-ÉS pour tous les niveaux. Comme le *Cadre* ne présente les résultats d'apprentissage spécifiques que pour les niveaux allant de la maternelle à la 10^e année, le document *Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année* comprend de l'information nouvelle se rapportant aux résultats d'apprentissage spécifiques et de nouvelles lignes directrices touchant la mise en œuvre adaptée à la 12^e année.

Contenu et organisation du document

Le document *Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année* comprend les sections suivantes :

- **Introduction** : L'introduction présente l'objectif, le contexte, le contenu et l'organisation du document.

- **Vue d'ensemble du programme d'ÉP-ÉS de 12^e année – Modes de vie actifs et sains** : Cette section donne un aperçu des éléments suivants :
 - **Survol du Cadre** : Cette section renferme de l'information essentielle tirée du *Cadre* et se rapportant au programme Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année. Elle renferme aussi de l'information sur les nouvelles politiques liées au caractère obligatoire du programme d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années, y compris une discussion sur les exigences liées à l'obtention du diplôme, sur les contenus potentiellement délicats, sur la participation des parents, des familles et des collectivités, sur les élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels ou des besoins de santé spéciaux et sur les questions de sécurité et de responsabilité.
 - **Planification de la mise en œuvre** : Cette section décrit sommairement les principes directeurs, les exigences et les lignes directrices liés à la mise en œuvre du programme Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année par rapport au *Document de politiques*, pour les trois composantes du programme d'ÉP-ÉS : Stage d'activité physique, Volet central et Volet de prestation adaptable.
 - **Résultats d'apprentissage spécifiques** : Dans cette section, les résultats d'apprentissage spécifiques définis pour le programme Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année sont présentés par module. Les résultats d'apprentissage spécifiques orientent l'enseignement et l'évaluation pour l'ensemble des élèves.
 - **Vue d'ensemble de la mise en œuvre** : Cette section présente les concepts philosophiques à l'appui d'une programmation efficace d'ÉP-ÉS en 11^e et 12^e années et décrit sommairement les liens entre le programme Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année et chacun des résultats d'apprentissage généraux présentés dans le *Cadre*.
 - **Planification de l'enseignement** : Cette section renferme de l'information générale sur la planification de l'enseignement qui figure dans la section Vue d'ensemble du document *Éducation physique et Éducation à la santé Secondaire 1 et Secondaire 2 : Document de mise en œuvre* mais qui s'applique aussi au programme d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années. Des renseignements plus détaillés se trouvent à l'annexe D : Lignes directrices pour la planification en éducation physique/éducation à la santé.
 - **Évaluation et communication des résultats** : Cette section explique comment les résultats des cours d'ÉP-ÉS pour les élèves de 11^e et de 12^e années seront indiqués par la désignation « complet » ou « incomplet ». Elle explique aussi l'objectif de l'évaluation et présente aux enseignants des suggestions pour l'établissement de critères concernant la préparation obligatoire d'un portfolio personnel de condition physique, ainsi que des suggestions sur la façon dont les enseignants pourraient évaluer la performance des élèves en regard des résultats d'apprentissage fixés pour les modules du Volet central.

- **Modules du Stage d'activité physique et du Volet central :** Cette section renferme les modules du Stage d'activité physique et du Volet central du programme d'études :
 - Module A : Stage d'activité physique
 - Module B : Gestion de la condition physique
 - Module C : Nutrition
 - Module D : Développement personnel et social
 - Module E : Relations saines

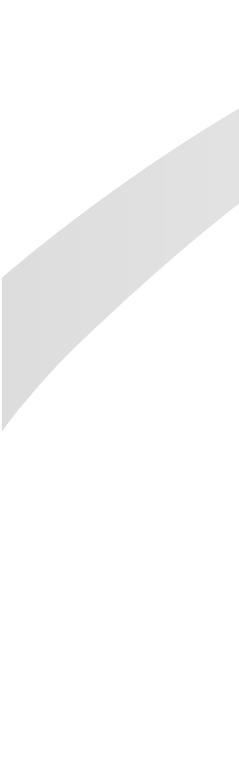
Ces modules sont des unités d'enseignement produites pour un volet ou une composante précis du programme d'études. Chaque module renferme des leçons où sont présentés les résultats d'apprentissage spécifiques, les principaux éléments de connaissance et les questions essentielles, fournit de l'information générale, offre des suggestions en matière d'enseignement ou d'évaluation et présente des références destinées à aider les enseignants à planifier leurs cours. De nombreuses références bibliographiques sont des sites Web et sont accompagnées d'un hyperlien sur le CD-ROM et dans les versions en ligne du document. Des documents de ressource se trouvent dans la section Documents de ressource. Les enseignants peuvent utiliser les leçons proposées à titre d'exemples, ou les modifier selon les besoins du moment. Tous les modules sont disponibles en format Word.

- **Documents de ressource :** Cette section comprend les DR (documents de ressource) qui fournissent à l'enseignant et/ou aux élèves des renseignements additionnels afin d'enrichir et de favoriser l'apprentissage des élèves et l'évaluation de leurs résultats. Les DR sont numérotés de façon séquentielle et correspondent à l'ordre dans lequel ils sont cités dans les modules respectifs.
- **Annexes :** Les annexes qui suivent fournissent de l'information et des outils additionnels utiles à la planification, à l'enseignement et à l'évaluation :
 - Annexe A : Tableau sommaire du programme d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années, modes de vie actifs et sains
 - Annexe B : Tableau synthèse du programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, modes de vie actifs et sains
 - Annexe C : Résultats d'apprentissage spécifiques du programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, modes de vie actifs et sains
 - Annexe D : Lignes directrices pour la planification en Éducation physique et Éducation à la santé
 - Annexe E : Stratégies d'apprentissage actif
 - Annexe F : Exemples d'outils d'évaluation et de listes de vérification
 - Annexe G : Outils de planification et formulaires communs

- **Bibliographie** : Les ressources imprimées et en ligne utilisées pour la production de ce document sont citées dans la bibliographie.
- **CD-ROM** : Le CD-ROM qui accompagne ce document renferme un exemplaire du document *Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année*, ainsi que d'autres documents de politiques et d'appui pertinents en regard de ce programme d'études.

NOTE AU SUJET DES DROITS D'AUTEUR

Veillez noter que le présent document renferme du matériel didactique couvert par les droits d'auteur (images et texte) qui a été reproduit ou adapté à partir de diverses sources. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba a obtenu l'autorisation d'utiliser ce matériel didactique dans ce document et s'est efforcé dans la mesure du possible de citer les sources originales. Ce matériel ne peut être extrait, consulté, reproduit ou adapté pour une raison autre qu'aux fins éducatives prévues dans le cadre du présent document.



VUE D'ENSEMBLE DU PROGRAMME D'ÉP-ÉS DE 12^E ANNÉE - MODES DE VIE ACTIFS ET SAINS

Survol du Cadre

Planification de la mise en œuvre

Résultats d'apprentissage spécifiques

Vue d'ensemble de la mise en œuvre

Planification de l'enseignement

Évaluation et communication des résultats

VUE D'ENSEMBLE DU PROGRAMME D'ÉP-ÉS DE 12^E ANNÉE – MODES DE VIE ACTIFS ET SAINS

Survol du Cadre

Le *Cadre d'ÉP-ÉS* a été le point de départ de l'élaboration du programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains. Le présent survol du *Cadre d'ÉP-ÉS* énonce les principales caractéristiques du *Cadre* qui sont mises en évidence en 12^e année, ainsi que les changements découlant de la politique de mise en œuvre du programme d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années.

Caractéristiques principales du *Cadre* appliquées en 12^e année

Le programme d'études d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains, appuie la vision et le but du programme d'ÉP-ÉS de la maternelle à la 12^e année, énoncés dans le *Cadre* :

- **Vision** : La vision du programme est de promouvoir des modes de vie actifs physiquement et sains pour tous les élèves.
- **But** : Le but est de fournir aux élèves un programme équilibré d'activités planifiées leur permettant d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés et des attitudes propices à l'adoption d'un mode de vie sain intégrant l'activité physique. (p. 3)

Comme l'indique le *Cadre*,

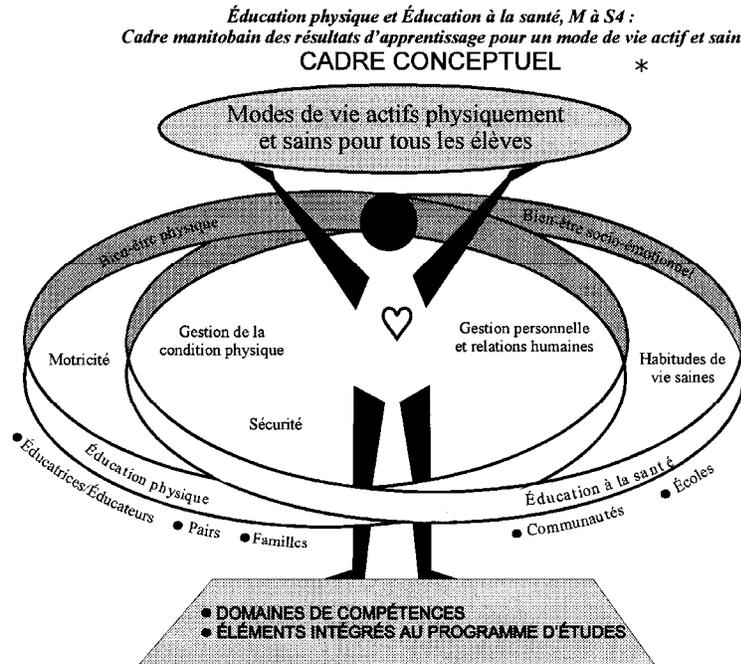
Le Centre for Disease Control and Prevention (1997) et l'Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie considèrent que les comportements suivants sont largement à l'origine des principaux problèmes de santé actuels :

- le manque d'activité physique;
- les mauvaises habitudes alimentaires;
- la toxicomanie, l'alcoolisme et le tabagisme;
- les comportements sexuels qui favorisent la propagation des maladies transmises sexuellement et les grossesses non désirées;
- les comportements qui entraînent des blessures intentionnelles ou non (p. 4-5).

Le programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains, traite aussi de ces cinq grands risques pour la santé des enfants et des jeunes.

Le cadre conceptuel

Le contenu des deux matières, l'éducation physique (ÉP) et l'éducation à la santé (ÉS), est intégré et structuré en cinq résultats d'apprentissage généraux qui sont interreliés, comme le montre le cadre conceptuel ci-dessous.



* Source : Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg (Man.); Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 2000, p. 24.

Ce diagramme de Venn illustre bon nombre des principales caractéristiques et des principes fondamentaux relatifs à l'ÉP-ÉS. Par exemple, l'ÉP-ÉS s'appuie sur les grands domaines de compétence (c.-à-d. alphabétisation et communication, relations humaines, résolution de problèmes et technologie), ainsi que sur les éléments d'intégration (c.-à-d. intégration des matières, diversité humaine, développement durable, éducation anti-raciste et anti-préjugés, apprentissage fondé sur les ressources, pédagogie différenciée, point de vue autochtone, équité entre les sexes, représentation appropriée des groupes d'âge). Le diagramme montre comment les deux domaines de compétence, ÉP et ÉS, sont liés dans les cinq résultats d'apprentissage généraux. Le programme d'études est centré sur l'élève, chaque élève acquérant les connaissances, les habiletés et les attitudes propices à un mode de vie sain intégrant l'activité physique.

Les cinq résultats d'apprentissage généraux et les indicateurs d'attitudes cités dans le *Cadre* sont repris dans le programme d'ÉP-ÉS à tous les niveaux, depuis la maternelle jusqu'à la 12^e année. Le tableau ci-dessous présente les descriptions de chaque résultat d'apprentissage général et les indicateurs d'attitudes correspondants.

**Résultats d'apprentissage généraux et indicateurs d'attitude
Pour Éducation physique et Éducation à la santé, maternelle à 12^e année***

Résultats d'apprentissage généraux		Indicateurs d'attitudes
<p>1 Motricité</p> <p>L'élève doit posséder des habiletés motrices déterminées, comprendre le développement moteur et connaître des formes d'activité physique propres à divers milieux, à diverses cultures et à diverses expériences d'apprentissage.</p> 	<p>Résultats d'apprentissage spécifiques</p> 	<p>L'élève doit :</p> <p>1.1 Se montrer intéressé à participer à diverses formes d'activité physique.</p> <p>1.2 Éprouver du plaisir à vivre diverses expériences motrices.</p> <p>1.3 Comprendre que le développement des habiletés nécessite temps, persévérance et pratique.</p> <p>1.4 Apprécier la valeur esthétique et athlétique du mouvement.</p> <p>1.5 Apprécier et respecter la diversité dans le contexte de l'activité physique.</p> <p>1.6 Apprécier et respecter le milieu naturel tout en pratiquant diverses formes d'activité physique.</p>
<p>2 Gestion de la condition physique</p> <p>L'élève doit être capable d'élaborer et de suivre un programme personnel de conditionnement physique pour demeurer actif physiquement et maintenir son bien-être la vie durant.</p> 		<p>2.1 Se montrer intéressé à ses qualités physiques et se sentir responsable de leur développement.</p> <p>2.2 Comprendre le rôle de la pratique régulière de l'activité physique dans le développement de la santé et de la bonne forme.</p> <p>2.3 Accepter ses limites physiques personnelles et celles des autres.</p>
<p>3 Sécurité</p> <p>L'élève doit être capable de se comporter de manière sécuritaire et responsable en vue de gérer les risques et de prévenir les blessures lors de la pratique d'activités physiques ainsi que dans la vie quotidienne.</p> 		<p>3.1 Se montrer soucieux de sa sécurité et de celle des autres.</p> <p>3.2 Faire preuve du sens des responsabilités quand vient le temps de respecter les règles assurant sa sécurité et celle des autres.</p>
<p>4 Gestion personnelle et relations humaines</p> <p>L'élève doit être capable de se connaître lui-même, de prendre des décisions favorables à sa santé, de coopérer avec les autres en toute équité et de bâtir des relations positives avec eux.</p> 		<p>4.1 Manifester une attitude positive à l'égard de l'apprentissage, de sa croissance et de sa santé.</p> <p>4.2 Être sensible aux besoins et aux capacités des autres.</p> <p>4.3 Faire preuve d'un bon sens des responsabilités dans son travail et ses jeux.</p> <p>4.4 Manifester le désir de jouer franc-jeu et de travailler en collaboration avec les autres.</p> <p>4.5 Faire preuve d'une attitude positive à l'égard du changement.</p> <p>4.6 Aimer participer et apprendre.</p>
<p>5 Habitudes de vie saines</p> <p>L'élève doit être capable de prendre des décisions éclairées pour maintenir un mode de vie sain, notamment en ce qui concerne les habitudes personnelles liées à la santé, l'activité physique, la nutrition, le tabagisme, l'alcoolisme, la toxicomanie et la sexualité.</p> 		<p>5.1 Comprendre l'importance des bienfaits qui résultent des saines habitudes de vie, notamment en ce qui concerne la santé physique.</p> <p>5.2 Comprendre l'importance des décisions quotidiennes dans le maintien d'une bonne santé.</p> <p>5.3 Comprendre qu'il faut être responsable et fidèle pour entretenir de bonnes relations avec les autres.</p>

*Source : Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg (Man.); Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 2000.

Tableau sommaire du programme d'études

Dans le *Cadre* de l'ÉP-ÉS, un tableau sommaire (p. 23) indique tous les domaines qui sont traités à certains niveaux ou à tous les niveaux. Au moment d'élaborer les programmes d'études pour la 11^e et la 12^e année, on a choisi des domaines clés et préparé des modules afin de développer les résultats d'apprentissage visés pour les élèves de 9^e et de 10^e année. Par exemple, le domaine Prévention de l'alcoolisme, de la toxicomanie et du tabagisme a été élaboré plus en détail pour la 12^e année afin de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes apprises les années précédentes.

Pour les élèves de 12^e année, on a également choisi de nouveaux sujets qui sont liés aux domaines existants. Par exemple, le module D, Développement personnel et social, est lié au domaine Développement social et en est le prolongement. Pour voir les liens qui existent entre les programmes d'études de 11^e et de 12^e années et les domaines ou sujets du tableau sommaire du programme présenté dans le *Cadre*, consulter l'annexe A, Tableau sommaire du programme d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années, Modes de vie actifs et sains, à la fin du présent document. (Les domaines qui apparaissent en majuscules sont développés dans les programmes des deux années ou seulement dans l'un des deux, tel que précisé.)

Politique de mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années

L'information du *Cadre* qui devait être mise à jour pour les élèves d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années porte sur les domaines suivants :

- les crédits exigés pour obtenir le diplôme;
- le contenu potentiellement délicat;
- la participation des parents, des familles et des communautés;
- les élèves ayant des besoins spéciaux ou des problèmes de santé;
- la sécurité et la responsabilité.
- Ces domaines sont définis plus en détail ci-dessous.

Crédits exigés pour obtenir le diplôme

Depuis septembre 2008, l'éducation physique/éducation à la santé (ÉP-ÉS) est une matière obligatoire de la 9^e à la 12^e année. En 2008-2009, les élèves doivent obtenir au moins 29 crédits, dont trois crédits d'ÉP-ÉS, pour obtenir leur diplôme. Dès le début de l'année scolaire 2009-2010, le nombre de crédits exigés pour l'obtention du diplôme passera à 30, dont au moins quatre crédits d'ÉP-ÉS.

Les résultats des cours pour les élèves de 11^e et de 12^e années seront indiqués par la désignation « complet » ou « incomplet » plutôt qu'en pourcentages. Les étudiants adultes

ne seront pas tenus d'accumuler les crédits d'ÉP-ÉS en 11^e et 12^e années pour obtenir le diplôme pour étudiants adultes.

Le tableau suivant indique le calendrier de mise en œuvre graduelle des crédits d'ÉP-ÉS.

Calendrier de mise en œuvre graduelle des crédits d'ÉP-ÉS	
Année	Règlement
2008-2009 Année de transition	Les élèves devront avoir au moins 29 crédits, dont trois crédits d'ÉP-ÉS (c.-à-d., 10F, 20F et 40F) pour obtenir leur diplôme.
2009-2010	Les élèves devront avoir au moins 30 crédits, dont quatre crédits d'ÉP-ÉS (c.-à-d., 10F, 20F, 30F et 40F) pour obtenir leur diplôme.

Pour plus d'informations ou des mises à jour concernant les crédits exigés pour l'obtention du diplôme, voir le site Web du Ministère au <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/diplo-secondaire.html>.

Contenu délicat

Le *Cadre* indique les domaines suivants qui peuvent heurter les susceptibilités de certaines personnes :

- sexualité humaine;
- prévention de l'alcoolisme, de la toxicomanie et du tabagisme;
- sécurité personnelle (c.-à-d., exploitation/agression sexuelle).

Le contenu et les enjeux liés aux résultats d'apprentissage qui traitent de ces sujets peuvent heurter les susceptibilités de certains élèves, de leurs parents, familles et/ou communauté en raison des valeurs propres à la famille, à la religion ou à la culture. Ce contenu délicat doit être traité d'une façon appropriée au contexte scolaire et communautaire local. Les divisions scolaires doivent utiliser un processus de planification (qui intègre la participation parentale) afin de déterminer les détails de la programmation et d'établir une politique et des procédures locales. Avant la mise en œuvre du programme, les enseignants doivent demander à l'administration scolaire les directives et procédures de l'école et de la division scolaire régissant la profondeur et la portée du contenu, le choix des ressources d'apprentissage, les procédures d'évaluation et de communication des résultats, et prévoir des options parentales.

OPTION PARENTALE

Choix à la disposition des parents en ce qui concerne la participation aux activités d'apprentissage de nature délicate qui se rapportent aux domaines Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie, Sexualité et au sous-domaine de la Sécurité personnelle. Les parents ont le droit de faire participer leur enfant à ces activités scolaires d'une façon qui leur convient (à la maison, en recourant à un conseiller professionnel) lorsqu'il y a conflit entre le contenu et les valeurs religieuses ou culturelles de la famille.

Le programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains, contient aussi des résultats d'apprentissage spécifiques qui sont considérés délicats et qui devraient être traités avec délicatesse. Les résultats en question abordent des sujets tels que les relations saines et malsaines, la communication interpersonnelle et les droits et responsabilités dans les relations. Les enseignants doivent suivre les directives locales applicables à ce contenu délicat.

Pour obtenir de l'information sur les domaines de décision afin d'aider les écoles et divisions scolaires à établir leurs politiques et procédures, consulter le tableau des domaines de décision pour la planification relevant des écoles et des divisions scolaires à l'annexe G, Outils de planification et formulaires communs, à la fin du présent document.

Participation des parents, des familles et des communautés

Le *Cadre* préconise « une collaboration étroite des parents, des familles et des communautés avec les spécialistes de l'éducation afin de promouvoir la santé, la sécurité et l'activité physique » (p. 10). La mise en œuvre du programme de 12^e année, Modes de vie actifs et sains, comprend un modèle de prestation des programmes HORS-classe soumis à l'approbation (signature) des parents avant et après la mise en œuvre. Les formulaires de signature préalable et postérieure doivent être remplis avant que l'élève ne participe au stage d'activité physique, et à la fin du stage.

Le *Document de politiques* indique que :

Les parents-tuteurs, les élèves et les écoles sont encouragés à travailler ensemble pour établir ce qui fonctionnera le mieux dans leurs situations particulières pour aider les jeunes à prendre en main leur propre condition physique. En agissant ainsi, les élèves découvrent des activités intéressantes et encourageantes qui les aident à se donner des modes de vie actifs qui se poursuivent au fil des années... Les organisations récréatives et sportives locales sont aussi encouragées à examiner les moyens par lesquels les écoles et les installations communautaires qui se trouvent à proximité les unes des autres pourraient être utilisées conjointement. (p. 15)

Les rôles et responsabilités des élèves et des parents-tuteurs sont définis dans le *Document de politiques* dans les termes ci-dessous.

RÔLES ET RESPONSABILITÉS *

Élèves : Rôles et responsabilités

1. Discuter avec leurs parents-tuteurs et remettre à l'école le Formulaire de signature préalable du parent-tuteur dûment rempli et signé. Ce formulaire exige la signature d'un parent-tuteur si l'élève a moins de 18 ans, ou la signature de l'élève si celui-ci a 18 ans ou plus. Dans certains cas, la signature du parent-tuteur d'un élève qui a 18 ans ou plus pourrait être exigée (p. ex., les élèves ayant des déficiences graves).
2. Indiquer à leur école, avant de commencer les activités et au moment spécifié par l'école, leur intention de participer à des activités qui contribuent à leur stage d'activité physique personnalisé et qui se conforment à la politique et aux mesures de gestion des risques de l'école et de la division scolaire en vue d'obtenir un crédit d'ÉP-ÉS.
3. Participer aux activités physiques HORS-classe dans le cadre de leur plan de conditionnement physique personnalisé en vue d'effectuer leur stage d'activité physique. Inscrire les heures et compléter le processus de signature postérieure (p. ex., un registre des activités physiques) tel qu'établi par l'école et/ou la division scolaire.
4. Remettre à l'école la documentation pertinente dont elle se servira aux fins de l'évaluation (p. ex., le plan de conditionnement physique, le registre des activités, etc.).
5. Assumer, avec les parents-tuteurs, la responsabilité de la sécurité. Les élèves devraient discuter des préoccupations reliées à l'activité physique choisie avec leurs parents-tuteurs et, ensemble, exercer leur discrétion et être conscients des questions liées à la sécurité et du degré de supervision et d'instruction appropriées avant de décider de participer à l'activité physique.

Parents-tuteurs : Rôles et responsabilités

1. Exercer une discrétion, avoir conscience des questions liées à la sécurité et du degré de supervision recommandé et discuter avec l'école et l'élève de toutes les préoccupations au sujet de la nature de l'activité.
2. Assumer la responsabilité de surveiller la sécurité. Avant de choisir des activités physiques, les parents-tuteurs devraient être conscients des questions liées à la sécurité telles que les compétences du personnel, la politique au sujet du registre concernant les mauvais traitements, et l'assurance-responsabilité de l'organisation ou du groupe communautaire.
3. Approuver l'activité HORS-classe en prenant en considération l'état général de la santé de l'élève, les renseignements sur le risque, la sécurité, la politique de la division scolaire, les avantages physiques et éducatifs pour l'élève et les coûts, le cas échéant.
4. Remplir la documentation et remettre les formulaires de signature préalable et postérieure du parent-tuteur pour l'activité choisie et pour documenter l'évaluation qui sera faite par l'école (p. ex., registre de l'activité physique). Les élèves qui ont 18 ans ou plus doivent fournir la documentation aux fins de l'évaluation.

* Source : Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg (Man.); Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 2000, p. 15–16.

Pour d'autres informations sur la participation parentale et les formulaires de consentement à des activités HORS-classe, voir le document *Manuel de la sécurité HORS-classe* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba).

Élèves ayant des besoins spéciaux et/ou des problèmes médicaux

Les divisions et les districts scolaires ont la responsabilité d'élaborer des lignes directrices et des politiques locales qui sont compatibles avec les politiques provinciales et touchent les élèves ayant des besoins spéciaux ou des problèmes médicaux. Les aménagements particuliers faits pour les élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels constituent une composante essentielle de toute approche inclusive axée sur l'apprenant. Tout programme d'éducation physique et d'éducation à la santé risque de nécessiter des changements sous forme de modifications, d'adaptations ou d'aménagements pour faciliter les progrès des apprenants ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels.

ÉLÈVE AYANT DES BESOINS

D'APPRENTISSAGE EXCEPTIONNELS

Élève à qui il faut des services et des programmes spécialisés quand l'équipe de l'école le juge nécessaire parce qu'il a des besoins exceptionnels influant sur sa capacité d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Ces besoins existent sur divers plans : social, affectif, comportemental, sensoriel, physique, cognitif/intellectuel et l'apprentissage, la communication, les études ou la santé (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, *Les programmes d'éducation appropriés : normes concernant les services aux élèves*, p. 28).

Comme l'indique le *Cadre* (p. 13-14), les divisions scolaires doivent tenir compte des points suivants quand ils établissent les politiques locales et les lignes directrices pour les élèves ayant des problèmes d'ordre médical et dont la participation à l'ÉP-ÉS est limitée.

- Définir ce qu'est l'absence à court terme et à long terme, en tenant compte des répercussions sur l'horaire (p. ex., cela peut dépendre du nombre de classes d'éducation physique par semaine ou par cycle scolaire).
- Obtenir des parents ou du gardien légal une note justificative pour les blessures et les problèmes médicaux à court terme.
- Obtenir un certificat médical dans le cas où l'élève a un problème médical qui restreint sa capacité à participer aux activités physiques à plus long terme (p. ex., plus de deux semaines).
- Incorporer, au besoin, l'information médicale appropriée au plan de santé de l'enfant.
- Établir des moyens de communication de façon à obtenir plus de renseignements ou de directives en ce qui concerne les politiques ou les mécanismes de soutien disponibles pour les enfants qui ont des problèmes de santé particuliers (p. ex., communiquer avec le coordonnateur des services aux étudiants de la division scolaire).
- Faire des aménagements chaque fois que c'est possible.
- Utiliser tous les renseignements d'ordre médical disponibles pour que la planification des aménagements soit appropriée (p. ex., plan de soin de santé personnel d'un élève).

- Suivre les méthodes habituelles d'évaluation du rendement et d'attribution des notes dans tous les cas où l'élève qui a un problème médical est tenu d'atteindre les résultats d'apprentissage spécifiques, qu'il y ait eu ou non adaptation.

Au niveau secondaire, il est obligatoire d'avoir quatre crédits en éducation physique et en éducation à la santé. Dans les cas où l'élève est incapable de participer aux activités physiques en raison d'un problème médical ou d'une déficience physique temporaire, l'obtention du crédit peut être **reportée** au semestre suivant ou à une année ultérieure, dépendant des horaires et de la disponibilité des cours à certaines heures. Dans certains cas, des **aménagement**s peuvent être faits pour les élèves qui ont des problèmes médicaux. Par exemple, il serait possible d'ajuster les résultats d'apprentissage de l'élève pendant le deuxième semestre de la 12^e année de façon à faciliter l'acquisition des résultats d'apprentissage d'un élève dont la blessure réduit ses chances d'atteindre certains des résultats liés aux habiletés physiques.

Lorsqu'aucun des choix mentionnés n'est disponible, et que l'élève ne peut obtenir de crédit pour le cours d'ÉP-ÉS, il est nécessaire de **remplacer** le cours par un cours dans une autre matière. Dans un tel cas, la documentation médicale est nécessaire pour expliquer la substitution et justifier les notes du bulletin et l'obtention de crédits.

Pour plus d'informations concernant ces options, veuillez consulter le résumé des choix à la disposition des élèves ayant des besoins spéciaux ou des problèmes médicaux, fourni à l'annexe G, Outils de planification et formulaires communs, à la fin du présent document. Consulter également *Programmes d'éducation appropriés au Manitoba : Normes concernant les services aux élèves* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba), disponible en ligne au http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/enfdiff/pea/pea_normes.pdf.

Sécurité et responsabilité

La sécurité revêt une grande importance lorsqu'il est question de planifier et de mettre en œuvre un programme d'ÉP-ÉS. Ce sont les divisions scolaires et leurs employés qui assument la responsabilité principale de veiller à l'application des règles de sécurité nécessaires pendant les activités liées à ce programme. Voir le document *Manuel de la sécurité HORS-classe* (p. 14-18).

Modèle de prestation EN-classe

Les écoles doivent établir une marche à suivre et des règles sécuritaires pour les activités scolaires qui se passent EN-classe, et les enseignants doivent connaître les pratiques souhaitables en matière de sécurité, qu'il s'agisse d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation, pour les activités qui se déroulent en classe, dans un gymnase, dans une cour d'école ou ailleurs. Les enseignants qui sont chargés d'offrir aux élèves une vaste gamme d'expériences motrices présentant des difficultés

EN-CLASSE

EN-classe s'entend de la période d'enseignement dans la classe qui est dirigée par un enseignant en fonction des résultats d'apprentissage prévus dans le programme d'études. Cette période de temps en classe fait partie de l'horaire d'une journée d'enseignement et les élèves sont tenus d'y assister.

dans des contextes où les élèves sont actifs physiquement doivent prévoir les dangers et réduire au minimum les risques inhérents à l'activité physique. Ils doivent posséder des compétences de spécialiste en activité physique. Dans le cas de certains programmes ou formes d'activité physique, comme les activités aquatiques, il est recommandé de suivre une formation menant à l'obtention d'un certificat.

Le *Cadre* indique que :

Les articles 86, 87 et [90] de la *Loi sur les écoles publiques* concernent les exemptions de responsabilité en éducation physique et limitent dans une certaine mesure la responsabilité civile des autorités et du personnel scolaires et les accusations de négligence qui peuvent être portées contre eux.

Néanmoins, il est important que les divisions scolaires comprennent bien qu'elles sont les premières responsables de la sécurité pendant la planification et la réalisation [des activités scolaires].

Dans plusieurs cas de procédures judiciaires résultant de blessures subies par des élèves pendant les cours d'éducation physique, les tribunaux canadiens appelés à se prononcer sur la négligence des enseignants concernés ont clairement indiqué que ceux-ci devraient dépasser la norme du parent « prudent et diligent » et faire plutôt preuve d'un degré de prudence et de diligence digne d'un « professionnel ». (p. 16)

La Cour suprême du Canada a jugé que pour déterminer si un enseignant en éducation physique n'a pas été négligent ou n'a pas omis d'appliquer la norme de diligence nécessaire et appropriée, il fallait tenir compte des critères suivants

1. L'activité pratiquée convient-elle à l'âge ainsi qu'à la condition mentale et physique des élèves?
2. Les élèves ont-ils suivi un enseignement progressif pour les amener à pratiquer l'activité comme il le faut, en évitant les dangers inhérents à celle-ci?
3. L'équipement est-il adéquat et disposé convenablement?
4. L'activité fait-elle l'objet d'une supervision adéquate, compte tenu des dangers qu'elle comporte?

(Myers v. Peel County Board of Education [1981], D.L.R. [3d] 1 [S.C.C.])

Il est à noter, cependant, que cette liste n'est pas tout compris et d'autres considérations peuvent être pertinentes en déterminant la négligence : L'activité est-elle approuvée par l'administration scolaire et l'autorité scolaire, et les élèves ont-ils été informés des risques et des responsabilités (p. ex., procédures de sécurité, attentes en matière de comportement et conséquences) liées à leur participation? (Hanna, Quest Research and Consulting Inc., et Youth Safe Outdoors, *La sécurité en premier*, p. 8)

Les écoles continuent d'utiliser les ressources suivantes pour l'élaboration et la révision de leurs politiques et procédures locales, et pour la collecte d'information sur les équipements, les installations, la supervision, la progression de l'enseignement et la gestion des risques :

- *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines* (MPETA/ Association manitobaine des enseignants et des enseignantes en éducation physique et coll.)
- *Manitoba sans danger pour les jeunes : La ressource des excursions scolaires à l'intention des écoles* (Hanna, Quest Research and Consulting Inc., et YouthSafe Outdoors).

Modèle de prestation HORS-classe

Pour les fins de la mise en œuvre du modèle de prestation HORS-classe, les activités physiques sont définies dans les deux catégories suivantes parce que les règles et règlements en matière de sécurité sont différents pour chacune (voir le glossaire du document *Manuel de la sécurité HORS-classe*) :

- **Activités scolaires :** Les activités scolaires qui peuvent être choisies pour le volet HORS-classe du programme d'ÉP-ÉS sont organisées par l'école/la division et comprennent des activités qui n'entrent pas dans la journée d'enseignement régulière, p. ex., activités associées à des sports d'équipe, à des programmes intramuros ou à des clubs, et des sorties éducatives. À noter que les règles de sécurité applicables aux activités scolaires pour le volet HORS-classe sont les mêmes que pour le volet EN-classe.
- **Activités non scolaires :** Les activités non scolaires sont des activités menées à domicile, au sein d'organisations communautaires ou de façon indépendante, qui ne sont pas organisées directement par l'école ou la division scolaire, par exemple, les activités sportives, les cours et les loisirs de clubs communautaires, ainsi que l'exercice physique à domicile. À noter que les règles de sécurité régissant les activités non scolaires pour le volet HORS-classe sont différentes de celles du volet EN-classe.

H O R S - C L A S S E

HORS-classe s'entend de la période passée à l'extérieur de l'école, période dirigée par l'élève et fondée sur les résultats d'apprentissage prévus dans le programme d'études et qui favorisent la participation à des activités physiques. L'option de prestation HORS-classe exige la signature de l'enseignant ainsi que du parent-tuteur.

La période de temps HORS-classe peut inclure des activités physiques qui ont lieu :

- à l'école, sous la surveillance d'un enseignant (p. ex., les activités intra-muros, les sports interscolaires, les séances d'exercices physiques) mais pas durant la période d'enseignement en classe;
- dans la cour de l'école ou à l'extérieur des limites de l'école et sans la surveillance directe d'un enseignant breveté ou d'une autre personne employée par une division scolaire ou dont les services ont été retenus sur une base contractuelle.

Pour les activités non scolaires faisant partie du modèle de prestation HORS-classe, les règles applicables sont différentes de celles des activités scolaires. Pour les activités du modèle HORS-classe qui ne sont pas organisées par l'école, la principale responsabilité

pour la sécurité des jeunes incombe aux élèves, aux parents et aux organisations communautaires qui organisent les activités et fournissent les entraîneurs ou instructeurs.

Les écoles et les divisions scolaires doivent élaborer une politique de gestion des risques relativement au stage d'activité physique HORS-classe, et mettre en place des mesures de gestion des risques ainsi qu'une procédure de signature de l'enseignant et des parents-tuteurs conforme à la politique gouvernementale.

Il appartient aux autorités locales de déterminer quelles activités physiques seront admissibles à leur inclusion au stage d'activité physique HORS-classe par les élèves. Certaines activités à risque élevé qui comportent un danger inhérent peuvent être interdites par l'école ou la division et ne seront pas admissibles à l'obtention de crédits, quelles que soient les circonstances. Selon cette politique, certaines activités (comme le trampoline) qui sont reconnues comme étant associées à un taux de blessure plus élevé en l'absence de supervision devront être supervisées par un instructeur ou entraîneur qualifié pour donner droit à des crédits. D'autres facteurs ou conditions de risques ou circonstances exceptionnelles devront parfois être évalués avant l'approbation.

Un inventaire d'activités physiques (DR 3-SA : Inventaire d'activités physiques) est fourni dans le présent document afin d'aider les écoles ou divisions scolaires à organiser les activités admissibles. Si les élèves choisissent une activité qui n'est pas dans la liste des activités admissibles, cette activité devra être approuvée par l'école/la division scolaire conformément au processus énoncé dans la politique. La division scolaire a le droit d'interdire l'inclusion d'une activité physique à risque élevé dans un plan ou registre d'activité physique.

Pour plus d'informations sur l'élaboration des politiques et procédures locales, des exemples de formulaires de consentement et de déclaration du parent, des listes de vérification sur la sécurité des activités physiques, un glossaire, les critères établis par la Cour suprême du Canada pour déterminer les normes de prudence nécessaires et appropriées dans le contexte de l'éducation physique pour les activités non scolaires, veuillez consulter le document *Manuel de la sécurité HORS-classe*, disponible en ligne au <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

Planification de la mise en œuvre

Le *Document de politiques (Mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années – Document de politiques)* énonce les principes directeurs (voir page 4) et fournit des renseignements sur le design curriculaire ainsi que le modèle de prestation EN-classe et HORS-classe (voir page 9) que les écoles doivent connaître avant de planifier la mise en œuvre du programme.

Principes directeurs

Les principes directeurs ci-dessous ont été définis pour le programme d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années à partir des données recueillies au cours de recherches et auprès d'intervenants et de partenaires en éducation. Ils serviront de fondement pour soutenir le développement et la mise en œuvre du programme d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années.

Les principes directeurs énoncés dans le *Document de politiques* comprennent les suivants :

PRINCIPES DIRECTEURS *

- Développer des résultats d'apprentissage qui s'intègrent au *Cadre de l'ÉP-ÉS* de la maternelle à la 12^e année pour conserver la vision et l'intégrité de ce document [*Document de politiques*].
- Encourager les jeunes à mieux prendre en main leur condition physique et à participer à des activités physiques adaptées à leurs propres intérêts et aptitudes.
- Faire participer les parents-tuteurs, les écoles et les collectivités de manière à ce qu'ils jouent un rôle de soutien et de complémentarité pour instaurer des valeurs et des attitudes positives.
- Offrir aux écoles la souplesse nécessaire pour déterminer le meilleur modèle de prestation en fonction des ressources locales.
- Offrir de la variété et des choix d'activités aux élèves dans le cadre d'un modèle de prestation EN-classe et HORS-classe.
- Permettre aux écoles ainsi qu'aux élèves et aux parents-tuteurs de déterminer comment les résultats d'apprentissage pour ce programme d'études seront atteints, c'est-à-dire au moyen d'un modèle de prestation dirigé par l'enseignant dans le cadre de l'emploi du temps HORS-classe.
- Assurer la clarté des rôles et des responsabilités des élèves, des parents-tuteurs, des administrateurs scolaires, des enseignants, des divisions scolaires et d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

* Source : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années – Document de politiques*. Winnipeg (Man.), Man. : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007, p. 4.

Avec l'adoption et la mise en œuvre par les écoles du programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains, les élèves se verront offrir, grâce au modèle de prestation flexible, une gamme d'activités physiques variées, tenant compte de facteurs personnels comme l'intérêt, l'accessibilité et la capacité, en fonction des ressources disponibles.

Lignes directrices pour la mise en œuvre

Au moment de planifier la mise en œuvre du programme, les autorités scolaires doivent suivre les quatre étapes ci-dessous.

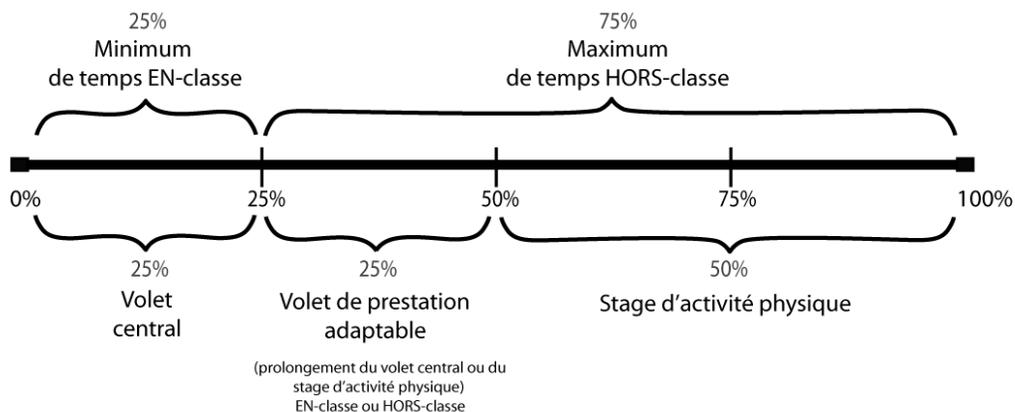
1. Choisir un modèle de mise en œuvre.
2. Élaborer une politique de sécurité pour les activités HORS-classe.
3. Établir une procédure de signature préalable et postérieure.
4. Établir des procédures d'évaluation et de communication des résultats.

La section ci-dessous décrit chaque étape et suggère pour chacune des lignes directrices en vue de répondre aux exigences et aux principes directeurs énoncés dans le *Document de politiques*.

1. Choisir un modèle de mise en œuvre

Les écoles mettront en place le programme d'études d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années en suivant le modèle de mise en œuvre suivant.

MODÈLE DE MISE EN ŒUVRE*



* Source : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années – Document de politiques*. Winnipeg (Man.), Man. : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007, p. 10.

Les résultats d'apprentissage du programme d'études sont atteints à l'aide d'un modèle de prestation EN-classe et/ou HORS-classe. Les écoles pourront choisir la proportion de temps EN-classe et HORS-classe pour les cours qu'elles offriront en se fondant sur les priorités et les préférences locales, tout en assurant qu'il y a correspondance avec les exigences minimales liées à ce modèle. Le modèle de prestation doit inclure un volet

EN-classe avec un minimum de 25 % du temps EN-classe. Il doit aussi comprendre un stage d'activité physique (que ce soit EN-classe ou HORS-classe) équivalant à au moins 50 % du temps et jusqu'à un maximum de 75 % du temps d'enseignement.

Le modèle de mise en œuvre comprend trois volets, décrits ci-dessous.

- **Volet central.** Ce volet désigne la proportion minimale de 25 % du temps EN-classe (environ 30 heures), où l'enseignement doit être dirigé par l'enseignant. Ce volet est axé sur le développement personnel, et il vise des résultats d'apprentissage spécifiques organisés en quatre unités d'enseignement appelées modules. Les modules du volet central d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains, sont les suivants : module B : Gestion de la condition physique; module C : Nutrition, module D : Développement personnel et social, et module E : Relations saines. Chaque module correspond à un ou plusieurs des cinq résultats d'apprentissage généraux.
- **Stage d'activité physique (SA).** Un minimum de 50 % (c.-à-d., 55 heures) doit être consacré au stage d'activité physique, qui vise des résultats d'apprentissage spécifiques axés sur la sécurité dans la participation à l'activité physique. Ce stage peut s'accomplir au moyen du temps EN-classe ou HORS-classe, ou d'une combinaison des deux modèles. Donc les écoles pourraient choisir d'offrir 100 % de temps EN-classe, ce qui comprendrait un minimum de 50 % de stage d'activité physique lors d'activités en classe ou supervisées par l'école. Le module A, Stage d'activité physique, présente des suggestions et des outils pour le démarrage et la mise en œuvre du plan d'activité physique, qui peuvent être appliqués au modèle de prestation EN-classe ou HORS-classe. Le stage d'activité physique vise principalement à permettre aux élèves de choisir, avec l'aide de l'enseignant, des activités physiques qu'ils préfèrent afin de satisfaire aux éléments de condition physique reliés à la santé pendant une période donnée, l'accent étant placé sur l'endurance cardiorespiratoire.

Les activités physiques acceptables pour le stage d'activité physique, particulièrement dans le cas de la période HORS-classe dirigée par l'élève, doivent :

- comprendre un minimum de 55 heures d'activité physique de modérée à vigoureuse qui contribue à l'endurance cardiorespiratoire (cœur, poumons, appareil circulatoire) plus un ou plusieurs éléments de condition physique reliés à la santé (force musculaire, endurance musculaire et flexibilité);
- être sécuritaires, reposer sur une éthique et s'adapter à l'âge et au développement;
- comporter des mesures de gestion des risques fondées sur les lignes directrices sur la sécurité présentées aux annexes D et E du *Manuel de la sécurité HORS-classe* et exiger une permission parentale particulière;
- exiger que les élèves soumettent un portfolio de condition physique personnelle contenant des éléments tels qu'un plan de condition physique, un registre des activités physiques ou des entrées dans un journal;

- comprendre une procédure de signature préalable et postérieure d'un enseignant et des parents-tuteurs.
- **Volet de prestation adaptable.** Les écoles ont le choix ou la possibilité d'augmenter le temps d'activité physique pour atteindre les résultats d'apprentissage du volet central ou du stage d'activité physique. Le volet de prestation adaptable permet de passer jusqu'à 25 % du temps à explorer les domaines d'intérêt ou de spécialisation choisis par la classe (en augmentant le temps EN-classe) ou par chacun des élèves (en augmentant le temps HORS-classe) en fonction des ressources et des besoins locaux. Il est possible d'augmenter la profondeur et l'étendue de chaque domaine ou module. Les résultats d'apprentissage peuvent être établis par l'enseignant ou l'élève.

Le temps alloué au volet de prestation adaptable peut être réparti de diverses façons, par exemple :

- augmenter le temps de stage d'activité physique EN-classe;
- augmenter le temps de stage d'activité physique HORS-classe;
- augmenter le temps d'un ou de plusieurs modules du volet central pour laisser à l'enseignant plus de temps EN-classe pour approfondir certains éléments;
- augmenter le temps d'un ou de plusieurs modules du volet central pour laisser plus de temps HORS-classe aux élèves pour approfondir certains éléments;
- laisser du temps EN-classe ou HORS-classe aux enseignants ou aux élèves pour approfondir un sujet lié à un ou plusieurs modules du volet central ou du stage d'activité physique, par exemple :
 - Le module A, Stage d'activité physique, pourrait inclure des possibilités d'autres activités de poursuite ou de plein air, de spécialisation en sport ou en danse, et de biomécanique pour améliorer la performance.
 - Le module B, Gestion de la condition physique, pourrait inclure plus de sujets scientifiques sur l'exercice physique comme les systèmes d'énergie, l'entraînement physique et le leadership en condition physique.
 - Le module C, Nutrition, pourrait aborder des thèmes comme la nutrition sportive, les aliments fonctionnels et la malbouffe.
 - Le module D, Développement personnel et social, pourrait inclure des thèmes comme le leadership dans le sport et les loisirs et la formation du caractère.
 - Le module E, Relations saines, pourrait traiter de l'attention aux autres et de la résolution de conflits.

Exemples de modèles de prestation

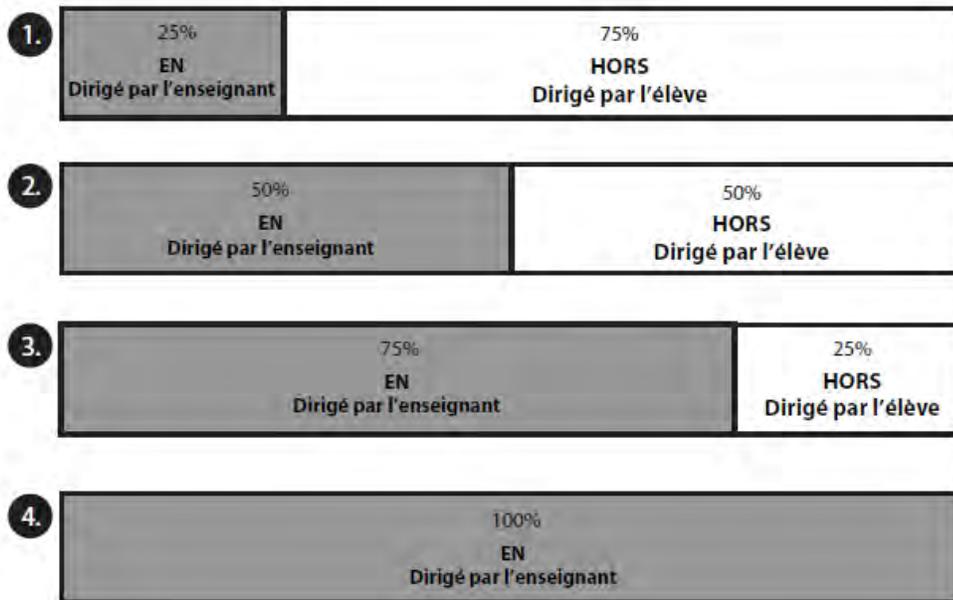
Les écoles choisiront différents modèles de mise en œuvre en se fondant sur les ressources et les besoins locaux. Elles pourront choisir un seul modèle, ou offrir une

combinaison de modèles et offrir aux élèves le choix du modèle qui répond à leurs besoins.

Voici des exemples de divers modèles de prestation ou d'échéanciers que certaines écoles ont créés.

- **Programmation par blocs.** Les élèves doivent compléter « x » nombre de blocs ou d'unités pédagogiques indiqués dans le plan de cours de l'école. Ce type de programmation dépend du nombre d'enseignants pouvant prendre en charge des cours d'ÉP-ÉS. Lorsqu'il y a plusieurs enseignants disponibles, l'école peut offrir plus de blocs ou d'unités aux élèves. Quand les élèves ne participent pas à un bloc ou à une unité, ils sont en temps non assigné ou HORS-classe.
- **Cours en boucle.** Consiste à fixer les périodes d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années en même temps, de façon que, la première année, tous les élèves suivent le cours de 11^e année, et l'année suivante, tous les élèves suivent les cours de 12^e année.
- **Avenues ou voies facultatives.** Offre différentes options de cours aux élèves en se fondant sur des facteurs comme le pourcentage de temps EN-classe/HORS-classe, le thème ou le sport, le sexe des élèves et ainsi de suite.
- **Approche flexible.** Offre aux élèves et aux enseignants la possibilité de présenter ou suivre le cours de différentes façons ou à différentes périodes de la journée (p. ex., très tôt le matin, après les heures de classe, sous forme de séminaires).
- **Autres**

Le diagramme ci-dessous montre des façons de planifier des avenues ou voies facultatives en fonction du pourcentage de temps EN-classe/HORS-classe.



* Source : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années – Document de politiques*. Winnipeg (Man.), Man. : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007, p. 11.

Le cours d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains, pourrait varier d'un enseignant à l'autre selon le modèle de prestation choisi et la façon dont le volet adaptable sera défini. Quel que soit le modèle privilégié, les enseignants doivent élaborer un plan des différents volets (volet central, stage d'activité physique et volet de prestation adaptable).

Les exemples ci-dessous illustrent différentes façons de planifier les volets du cours selon le pourcentage de temps EN-classe et HORS-classe afin de donner aux élèves le choix de la combinaison qui répond le mieux à leurs besoins.

25 %/75 % EN-classe/HORS-classe – Modes de vie actifs et sains			
Composante	Module	% de temps EN-classe	% de temps HORS-classe
Volet central (25 %)	Module B : Gestion de la condition physique	7 %	
	Module C : Nutrition	8 %	
	Module D : Développement personnel et social	5 %	
	Module E : Relations saines	5 %	
Stage d'activité physique (50 %)	Portfolio de condition physique personnelle		50 %
Volet de prestation adaptable (25 %)	Portfolio de condition physique personnelle		25 %
Entretien élève-enseignant	(p. ex., 1 heure par élève)		
50 %/50 % EN-classe/HORS-classe – Modes de vie actifs et sains			
Composante	Module	% de temps EN-classe	% de temps HORS-classe
Volet central (25 %)	Module B : Gestion de la condition physique	7 %	
	Module C : Nutrition	8 %	
	Module D : Développement personnel et social	5 %	
	Module E : Relations saines	5 %	
Stage d'activité physique (50 %)	Portfolio de condition physique personnelle		50 %
Volet de prestation adaptable (25 %)	Options d'activités physiques/de sports	25 %	
	Options en santé		
Entretien élève-enseignant	(p. ex., 1 heure par élève)		

75 %/25 % EN-classe/HORS-classe – Modes de vie sains et actifs			
Composante	Module	% de temps EN-classe	% de temps HORS-classe
Volet central (25 %)	Module B : Gestion de la condition physique	7 %	
	Module C : Nutrition	8 %	
	Module D : Développement personnel et social	5 %	
	Module E : Relations saines	5 %	
Stage d'activité physique (25 %)	Portfolio de condition physique personnelle		25 %
Volet de prestation adaptable (50 %)	Options d'activités physiques/de sports	50 %	
	Options en santé		
Entretien élève-enseignant	(p. ex., 1 heure par élève)		
100 % EN-classe – Modes de vie sains et actifs			
Composante	Module	% de temps EN-classe	% de temps HORS-classe
Volet central (25 %)	Module B : Gestion de la condition physique	7 %	
	Module C : Nutrition	8 %	
	Module D : Développement personnel et social	5 %	
	Module E : Relations saines	5 %	
Stage d'activité physique (50 %)	Options d'activités physiques/de sports	50 %	
Volet de prestation adaptable (25 %)	Options d'activités physiques/de sports	10 %	
	Module élaboré par l'enseignant (p. ex., leadership, science du sport, certificat en RCR (réanimation cardio-respiratoire), projet de recherche en santé)	15 %	

2. Élaborer une politique sur la sécurité des activités physiques HORS-classe

Les écoles et les divisions scolaires doivent élaborer une politique de gestion des risques relativement au stage d'activité physique HORS-classe et mettre en œuvre des mesures de gestion des risques et une procédure de signature préalable et postérieure d'un enseignant et des parents-tuteurs conforme à la politique gouvernementale.

Pour obtenir des informations sur l'élaboration d'une politique de sécurité HORS-classe, consulter les lignes directrices et les suggestions fournies dans le document *Manuel de la sécurité HORS classe* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba), disponible en ligne au <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

3. Établir une procédure de signature préalable et postérieure

Le *Document de politiques* exige la mise en place d'une procédure de signature préalable et postérieure d'un enseignant et des parents-tuteurs pour le modèle de prestation HORS-classe. Lorsque les écoles élaborent leurs politiques et procédures locales, elles doivent tenir compte des éléments suivants :

- Si un parent-tuteur ne veut pas approuver le volet HORS-classe conçu par l'école, cette dernière devrait offrir d'autres possibilités à l'élève pour répondre à l'attente sur le plan du temps, comme des activités supervisées à l'école (p. ex., activités intra-muros, clubs de conditionnement physique). Les besoins spéciaux, les préoccupations en matière de sécurité et les valeurs religieuses et culturelles sont des exemples de circonstances qui peuvent exiger ce type de soutien particulier.
- À la demande du parent-tuteur, une école offrant un modèle de prestation à 100 % EN-classe doit permettre à l'élève d'opter pour un minimum de 25 % de temps HORS-classe dans le cadre d'un stage d'activité physique personnalisé. Les écoles détermineront l'acceptabilité d'un pourcentage plus élevé en se basant sur la politique locale.
- Pour les élèves qui ne peuvent pas obtenir le ou les crédits exigés en raison de circonstances exceptionnelles (p. ex., les limites physiques ou médicales sérieuses non prévues, les valeurs culturelles), l'administrateur scolaire, en discussion avec les parents-tuteurs, peut décider de substituer un maximum de deux crédits, selon la politique de la division scolaire et la politique ministérielle en vigueur. Un rapport à cet effet devra être soumis au Ministère.
- Les activités physiques choisies pour le composant HORS-classe ne peuvent être acceptées quand les activités sont le résultat d'un emploi où l'élève est rémunéré, ou si elles ont été complétées pour un autre cours à crédit (p. ex., cours proposé par l'école, relié à la danse ou à un sport particulier).

SIGNATURE PRÉALABLE ET POSTÉRIEURE

La procédure de signature préalable et postérieure s'entend de la procédure de signatures exigées pour l'option dirigée par l'élève avant d'entreprendre le stage d'activité physique et à la fin de ce stage. Cette procédure engage les enseignants, les élèves, les parents-tuteurs et les adultes qui assurent la supervision. Le but du formulaire de signature préalable est d'assurer que l'élève et le parent-tuteur ont choisi l'activité physique qui est sécuritaire et adaptée aux résultats d'apprentissage à atteindre. Le but du formulaire de signature postérieure est de fournir une documentation ou une preuve que l'élève a répondu aux exigences du stage d'activité physique. (*Document de politiques*, p. 6)

Procédure de signature préalable et postérieure pour les activités HORS-classe

Les écoles et les divisions scolaires doivent s'assurer, au moyen de la procédure de signature, que :

- les choix d'activités physiques HORS-classe de l'élève pour le cours d'ÉP-ÉS ont été acceptés par l'enseignant à partir des critères de réussite et de la politique de la division scolaire, et approuvés par les parents (si l'élève a moins de 18 ans);

- l'élève et les parents (ou seulement l'élève s'il a 18 ans ou plus) ont été informés des lignes directrices sur la sécurité et des stratégies recommandées pour la gestion des risques applicables aux activités physiques choisies par l'élève;
- l'élève et les parents (ou seulement l'élève s'il a 18 ans ou plus) sont conscients de leurs responsabilités à l'égard de la sécurité durant la participation aux activités physiques choisies;
- l'élève a satisfait aux attentes liées au stage d'activité physique.

La procédure de signature comprend deux parties, qui touchent l'élève, les parents et l'enseignant : signature préalable et signature postérieure.

Procédure de signature préalable

- Le but de la signature préalable de l'**élève** est :
 - d'indiquer les activités physiques que l'élève a choisies pour son stage d'activité physique selon la politique de la division;
 - de montrer une sensibilisation aux lignes directrices sur la sécurité et aux stratégies de gestion des risques.
- Le but de la signature préalable des **parents** est :
 - de montrer leur approbation du choix d'activités physiques de l'enfant;
 - de montrer qu'ils assument leur responsabilité quant à la surveillance de la sécurité de l'élève durant sa participation à ces activités.
- Le but de la signature préalable de l'**enseignant** pour les activités non scolaires et/ou les activités scolaires HORS-classe est :
 - de montrer son acceptation du plan de condition physique (c.-à-d., que l'élève satisfait aux critères de réalisation du plan, qu'il traite de facteurs tels que les buts personnels, la fréquence de participation, l'intensité et la durée des activités, ainsi que le type d'activité physique);
 - de reconnaître que l'élève a démontré sa compréhension du processus de gestion des risques et de la planification appropriée relativement à l'activité physique;
 - de s'assurer que l'élève connaît les lignes directrices sur la sécurité et le processus de gestion des risques ainsi que les responsabilités associées afin qu'il en discute avec ses parents pour obtenir leur approbation.

Les étapes ci-dessous peuvent faciliter la procédure de **signature préalable**.

- L'enseignant d'ÉP-ÉS fournit à l'élève les informations nécessaires concernant les exigences liées au stage d'activité physique, le plan personnel d'activité physique et la gestion des risques.

- L'élève choisit, en consultation avec ses parents et l'enseignant d'ÉP-ÉS, des activités physiques acceptables et conformes à la politique de la division.
- L'élève, avec l'aide de l'enseignant, élabore un plan personnel d'activité physique comprenant des lignes directrices sur la sécurité et des stratégies de gestion des risques.
- L'enseignant d'ÉP-ÉS accepte le plan proposé en regard des critères de réussite de cours et de la politique de la division et il le signe.
- L'élève et le parent (ou seulement l'élève s'il a 18 ans ou plus) approuvent le plan d'activité physique personnel et acceptent leurs responsabilités quant à la sécurité en signant le formulaire de consentement/ déclaration.

Procédure de signature postérieure

- Le but de la procédure de signature postérieure de l'élève et du parent est d'attester que l'élève a répondu aux exigences du stage (c.-à-d., en 11^e et 12^e années, avoir participé à au moins 55 heures d'activités physiques d'intensité modérée à vigoureuse, sécuritaires, éthiques et compatibles avec l'âge et le niveau de développement de l'élève).

Pour plus de détails et des suggestions sur la procédure de signature préalable et postérieure, consulter les leçons du module A, Stage d'activité physique, et le document *Manuel de la sécurité HORS-classe* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba).

4. Établir des procédures d'évaluation et de communication des résultats

Les résultats des élèves aux fins des crédits d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années relatifs aux cours suivis seront présentés sous forme d'une désignation « complet » ou « incomplet », et non en pourcentages (*Document de politiques*, p. 14). Les enseignants sont responsables de l'évaluation des élèves et de la communication des résultats aux fins des crédits d'ÉP-ÉS, alors que les écoles ont la responsabilité d'accorder les crédits, tant pour le modèle de prestation EN-classe que HORS-classe. Les élèves doivent atteindre les résultats d'apprentissage établis, quel que soit le modèle de prestation suivi.

Les activités physiques choisies pour la composante HORS-classe ne peuvent être acceptées quand les activités sont le résultat d'un emploi où l'élève est rémunéré, ou si elles ont été complétées pour un autre cours donnant droit à crédit (p. ex., cours proposé par l'école, relié à la danse ou à un sport en particulier).

Comme preuve de leurs progrès et de la réussite des résultats d'apprentissage liés au stage d'activité physique, quel que soit le modèle de prestation utilisé, les élèves doivent soumettre un portfolio de condition physique personnelle, qui contiendra des

éléments comme un plan de condition physique, un registre des activités physiques ou des entrées dans un journal (*Document de politiques*, p. 14). Compte tenu de l'importance de la tâche de l'enseignant pour la gestion et l'évaluation du temps HORS-classe de chaque élève, le temps alloué à l'enseignant doit aussi comprendre une disponibilité pour des entretiens périodiques avec chaque élève tout au long du programme. Les administrateurs devraient allouer du temps au personnel pour qu'il gère et évalue les activités EN-classe et HORS-classe conformément à la politique de la division scolaire (*Document de politiques*, p. 16).

Les écoles doivent actualiser le système existant de communication des résultats afin de tenir compte de la désignation « complet » ou « incomplet ». Elles doivent aussi déterminer les critères de notation du portfolio de condition physique personnelle pour le module du stage d'activité physique ainsi que les critères pour chacun des quatre modules du volet central et des autres modules, s'il y a lieu (c.-à-d. les modules du volet de prestation adaptable).

Pour de plus amples renseignements, consulter la section Évaluation et communication des résultats dans la Vue d'ensemble du programme de 12^e année, Modes de vie actifs et sains, et la discussion sur la planification de l'évaluation à l'annexe D, Lignes directrices pour la planification en Éducation physique et Éducation à la santé. Chaque module du présent document renferme des suggestions précises pour l'enseignement ou l'évaluation.

Résultats d'apprentissage spécifiques

Programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains

Les résultats d'apprentissage spécifiques indiqués pour le programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains, sont axés sur le développement d'habitudes de vie saines intégrant l'activité physique, et peuvent être atteints dans le cadre d'un modèle de prestation EN-classe ou HORS-classe et évalués par les enseignants. Les résultats d'apprentissage spécifiques du programme d'ÉP-ÉS de 12^e année sont organisés en cinq modules, selon les trois volets suivants :

- Le **stage d'activité physique** contient des résultats d'apprentissage spécifiques axés sur la participation à l'activité physique.
- Le **volet central** comprend des résultats d'apprentissage spécifiques (pour chacun des quatre modules) centrés sur la santé et le développement personnel.
- Le **volet de prestation adaptable** comprend des résultats d'apprentissage spécifiques élaborés par l'enseignant et/ou l'élève.

De plus, les résultats d'apprentissage spécifiques correspondent à certains résultats d'apprentissage généraux (RAG), comme on le verra dans les pages suivantes.

Codes de modules

Les codes ci-dessous sont utilisés pour les modules respectifs :

SA	Stage d'activité physique (module A)
GC	Gestion de la condition physique (module B)
NU	Nutrition (module C)
DP	Développement personnel et social (module D)
RS	Relations saines (Module E)

Codes des résultats d'apprentissage spécifiques

Un code est utilisé pour identifier chaque résultat d'apprentissage spécifique par année et par module, comme le montre l'exemple suivant :

- 12.SA.1** Les deux premiers chiffres indiquent l'année (12^e année).
Les deux lettres désignent le module (stage d'activité physique).
Le dernier caractère indique le numéro du résultat d'apprentissage spécifique.

Stage d'activité physique

Module A : Stage d'activité physique (SA)

RAG 3—Sécurité	<i>L'élève doit être capable de se comporter de manière sécuritaire et responsable en vue de gérer les risques et de prévenir les blessures lors de la pratique d'activités physiques ainsi que dans la vie quotidienne.</i>
-----------------------	--

- 12.SA.1** Faire preuve d'aptitudes à la pensée critique, à la planification et à la prise de décision en rapport avec la conception et la mise en œuvre d'un plan personnel d'activité physique sécuritaire et éthique qui contribue à l'atteinte des éléments de condition physique reliés à la santé.
- 12.SA.2** Faire preuve d'une bonne compréhension du processus de gestion des risques et des responsabilités liées à la participation à l'activité physique.
- 12.SA.3** Démontrer les compétences nécessaires pour accéder à l'information et l'utiliser pour prendre des décisions éclairées en matière de sécurité et de gestion des risques en rapport avec la participation à l'activité physique; *notamment* : niveau d'instruction, niveau de surveillance, installations et environnement, équipement, vêtements et chaussures, considérations personnelles et autres.

RAG 1— Motricité	<i>L'élève doit posséder des habiletés motrices déterminées, comprendre le développement moteur et connaître des formes d'activité physique propres à divers milieux, à diverses cultures et à diverses expériences d'apprentissage.</i>
-------------------------	--

- 12.SA.4** Mettre en pratique les habiletés et concepts de mouvement dans les activités physiques choisies qui répondent aux objectifs d'un plan personnel d'activité physique.

RAG 2—Gestion de la condition physique	<i>L'élève doit être capable d'élaborer et de suivre un programme personnel de conditionnement physique pour demeurer actif physiquement et maintenir son bien-être la vie durant.</i>
---	--

- 12.SA.5** Participer à des activités physiques d'un niveau d'intensité modéré à vigoureux.
- 12.SA.6** Consigner par écrit la fréquence, l'intensité et le type d'activités physiques pratiquées ainsi que le temps consacré à la pratique, tel qu'indiqué dans le plan personnel d'activité physique et en rendre compte aux personnes concernées.
- 12.SA.7** Réfléchir aux réactions physiques et émotionnelles à la participation à l'activité physique, ainsi qu'aux influences qui s'exercent sur cette participation.

Volet central

Module B : Gestion de la condition physique (GC)

RAG 4—Gestion personnelle et relations humaines	<i>L'élève doit être capable de se connaître lui-même, de prendre des décisions favorables à sa santé, de coopérer avec les autres en toute équité et de bâtir des relations positives avec eux.</i>
--	--

12.GC.1 Examiner le processus d'établissement d'objectifs comme moyen d'améliorer les comportements en matière de condition physique et/ou de santé.

12.GC.2 Déterminer, appliquer et réviser les objectifs personnels visant des pratiques et des habitudes de vie saines, y compris la participation à l'activité physique.

RAG 2—Gestion de la condition physique	<i>L'élève doit être capable d'élaborer et de suivre un programme personnel de conditionnement physique pour demeurer actif physiquement et maintenir son bien-être la vie durant.</i>
---	--

12.GC.3 Examiner les tendances actuelles en matière de santé et de condition physique.

12.GC.4 Démontrer une compréhension des mythes et des idées fausses concernant la condition physique et la façon dont ces idées sont utilisées dans la publicité.

12.GC.5 Examiner les méthodes utilisées par les publicitaires pour promouvoir et vendre des produits et des services relatifs à l'exercice, à la forme physique et à la santé.

12.GC.6 Examiner les influences qui s'exercent sur les décisions que prennent les consommateurs relativement aux produits et services axés sur la condition physique.

12.GC.7 Analyser les facteurs clés à prendre en considération au moment d'acheter des produits ou des services axés sur la condition physique.

Module C : Nutrition (NU)

RAG 5— Habitudes de vie saines	<i>L'élève doit être capable de prendre des décisions éclairées pour maintenir un mode de vie sain, notamment en ce qui concerne les habitudes personnelles liées à la santé, l'activité physique, la nutrition, le tabagisme, l'alcoolisme, la toxicomanie et la sexualité.</i>
---	--

- 12.NU.1 Démontrer une compréhension de la différence entre une portion d'aliments et une portion du Guide alimentaire.
- 12.NU.2 Évaluer l'apport alimentaire personnel à l'aide du document *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien*.
- 12.NU.3 Démontrer une compréhension de la relation existant entre l'énergie dépensée au cours d'activités physiques et un poids-santé.
- 12.NU.4 Démontrer la capacité d'estimer ses dépenses d'énergie quotidiennes en analysant sa participation personnelle à l'activité physique.
- 12.NU.5 Expliquer les facteurs qui jouent un rôle dans le bilan énergétique et contribuent au maintien d'un poids-santé.
- 12.NU.6 Examiner la relation existant entre le maintien d'un poids-santé et la consommation de certaines substances alimentaires;
notamment : sucre et matières grasses.
- 12.NU.7 Démontrer des stratégies de prise de décisions concernant les choix d'aliments et d'activités physiques qui contribuent à une bonne santé et au maintien d'un poids-santé.
- 12.NU.8 Examiner les causes et les symptômes des intoxications alimentaires (toxi-infections alimentaires) et démontrer une compréhension des moyens pour réduire au minimum les risques d'intoxication alimentaire.
- 12.NU.9 Démontrer une compréhension des stratégies de publicité et de marketing ainsi que de leur impact sur les achats d'aliments.
- 12.NU.10 Démontrer une compréhension de l'influence que peuvent avoir les mythes et idées fausses concernant l'alimentation et la nutrition sur la participation à des activités physiques quotidiennes, la performance sportive et la santé en général.

Module D : Développement personnel et social (DP)

RAG 4— Gestion personnelle et relations humaines	<i>L'élève doit être capable de se connaître lui-même, de prendre des décisions favorables à sa santé, de coopérer avec les autres en toute équité et de bâtir des relations positives avec eux.</i>
---	--

- 12.DP.1 Démontrer une compréhension des caractéristiques et du développement d'équipes efficaces.
- 12.DP.2 Explorer et identifier les divers rôles et compétences nécessaires chez les membres d'une équipe pour en assurer le succès.
- 12.DP.3 Examiner les caractéristiques des chefs d'équipes efficaces et leur impact sur l'établissement de l'équipe.

Module E : Relations saines (RS)

RAG 4— Gestion personnelle et relations humaines	<i>L'élève doit être capable de se connaître lui-même, de prendre des décisions favorables à sa santé, de coopérer avec les autres en toute équité et de bâtir des relations positives avec eux.</i>
---	--

RAG 5— Habitudes de vie saines	<i>L'élève doit être capable de prendre des décisions éclairées pour maintenir un mode de vie sain, notamment en ce qui concerne les habitudes personnelles liées à la santé, l'activité physique, la nutrition, le tabagisme, l'alcoolisme, la toxicomanie et la sexualité.</i>
---------------------------------------	--

- 12.RS.1 Démontrer une compréhension des caractéristiques des relations saines et de relations malsaines, et discuter des facteurs pouvant influencer sur leur développement.
- 12.RS.2 Démontrer une compréhension des communications efficaces dans une relation et l'impact éventuel de la technologie sur la communication dans une relation.
- 12.RS.3 Examiner les droits et responsabilités des partenaires dans une relation, et explorer en quoi le respect de ces droits et responsabilités peut influencer sur le développement des relations.
- 12.RS.4 Appliquer des stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions afin de reconnaître et de prévenir le développement de relations abusives et/ou de mettre fin à une relation non désirée.
- 12.RS.5 Appliquer des stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions permettant de reconnaître des relations malsaines, et trouver des formes de soutien et des services communautaires pouvant aider à résoudre les problèmes liés aux relations.

Vue d'ensemble de la mise en œuvre

Philosophie pour une programmation efficace d'ÉP-ÉS en 11^e et 12^e années

On trouvera ci-dessous les principaux concepts philosophiques à l'appui d'une programmation efficace d'ÉP-ÉS en 11^e et 12^e années.

- **Participation à l'activité physique tout au long de la vie.** Le but du programme d'études d'ÉP-ÉS en 11^e et 12^e années est d'aider les élèves à acquérir les connaissances nécessaires et à développer les habiletés et les attitudes requises pour la planification personnelle d'une participation à l'activité physique pour la vie durant.
- **Prendre en main sa condition physique.** Compte tenu de l'âge et de la maturité des élèves de 11^e et de 12^e années, le but est d'encourager les élèves à mieux prendre en charge leur condition physique et à participer davantage à des activités physiques correspondant à leurs capacités et à leurs intérêts personnels.
- **Prendre des décisions éclairées.** Le fait d'avoir des habitudes de vie saines intégrant l'activité physique contribue à la santé et au bien-être des personnes. Le but de la promotion de modes de vie actifs et sains pour tous les élèves demeure celui d'aider les élèves à comprendre l'importance de prendre des décisions judicieuses et éclairées relativement aux cinq grands domaines de risques pour la santé.
- **Choix et variété.** Un élément clé d'une participation à l'activité physique la vie durant consiste à trouver des activités qui nous plaisent et dans lesquelles nous performons bien. Lorsque les écoles peuvent offrir aux élèves un choix d'activités variées dans le modèle de prestation EN-classe, ou la possibilité de choisir leurs propres activités dans un volet HORS-classe, les élèves sont plus enclins à choisir des activités qu'ils aiment et qui correspondent à leurs intérêts et à leurs capacités.
- **Stratégies d'apprentissage actif et interactif.** Des recherches menées sur le cerveau (Cone *et al.*; Jensen) soutiennent l'approche qui consiste à obtenir l'engagement des élèves dans un apprentissage actif afin d'accroître le taux de persévérance et de rendre l'apprentissage plus pertinent, intéressant et agréable. Dans un environnement d'éducation physique, les stratégies d'apprentissage ou d'enseignement favorisent la participation des élèves grâce à une variété d'activités physiques qui font appel à des formes d'intelligence multiples (p. ex., intelligences corporelle/kinesthésique, visuelle, spatiale). Sur le plan de l'éducation à la santé, les stratégies d'apprentissage ou d'enseignement interactives (remue-ménages, Pense-Trouve un partenaire-Discute, jeux de rôles, etc.) favorisent l'interaction sociale et l'apprentissage coopératif, qui font appel à l'intelligence interpersonnelle.
- **Activités d'apprentissage coopératif et activités d'apprentissage faiblement compétitives.** Les activités d'apprentissage coopératif et les activités d'apprentissage

faiblement compétitives encouragent les interactions sociales positives entre les élèves, favorisent l'inclusion et permettent aux élèves de collaborer à l'atteinte d'un but commun. Les expériences compétitives qui permettent aux élèves de participer à des activités d'un niveau d'habileté égal ou presque égal au leur contribuent à augmenter la confiance en soi et à rendre les jeux et défis plus agréables.

- **Participation des parents, des familles et de la collectivité.** La création de partenariats est essentielle si l'on veut établir un environnement sain et favorable pour les enfants et les jeunes. Les écoles, les parents et toute la collectivité doivent travailler ensemble afin de concrétiser la vision d'un *mode de vie actif physiquement et sain pour tous les élèves*. La famille, l'école et la collectivité ont toutes un rôle déterminant à jouer afin d'offrir aux élèves du secondaire des possibilités de faire de l'activité physique de façon quotidienne ou régulière.
- **Promouvoir le développement durable.** L'ÉP-ÉS aide les élèves à apprendre comment des habitudes de vie saines et intégrant l'activité physique contribuent à la santé et au bien-être des humains, à l'environnement et à l'économie. Il est essentiel que les élèves comprennent les conséquences de leur comportement d'aujourd'hui et l'impact qu'il peut avoir sur leur qualité de vie future.

Liens entre les résultats d'apprentissage généraux et les modules

Pour maintenir l'intégrité du *Cadre de l'ÉP-ÉS* et la vision du programme d'études, chacun des cinq modules du présent document est relié à un domaine ou sous-domaine d'un ou de plusieurs résultats d'apprentissage généraux (RAG). Les élèves de la maternelle à la 12^e année doivent montrer ce qu'ils ont appris par rapport aux résultats d'apprentissage généraux. On trouvera ci-dessous la description de chaque RAG et de la façon dont le programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains, est lié à chaque RAG et favorise sa réalisation.

RAG 1—Motricité



L'élève doit posséder des habiletés motrices déterminées, comprendre le développement moteur et connaître des formes d'activité physique propres à divers milieux, à diverses cultures et à diverses expériences d'apprentissage.

Liens avec les modules de 12^e année

Entre la maternelle et la 10^e année, le programme d'ÉP-ÉS met l'accent sur l'acquisition et l'application des habiletés motrices dans une variété d'activités physiques afin de développer la compétence en activité physique. En 12^e année, dans le cadre du module A, Stage d'activité physique, les élèves seront appelés à participer ou à se spécialiser dans des activités de leur choix. Ils établiront des objectifs personnels relatifs à leur plan d'activité physique. Ces objectifs personnels peuvent être axés sur des éléments de condition

physique reliés à la santé et/ou reliés aux habiletés, selon les choix d'activités physiques et sportives et les capacités des élèves.

RAG 2—Gestion de la condition physique



L'élève doit être capable d'élaborer et de suivre un programme personnel de conditionnement physique pour demeurer actif physiquement et maintenir son bien-être la vie durant.

Liens avec les modules de 12^e année

Les résultats d'apprentissage spécifiques abordés dans le module B, Gestion de la condition physique, aident les élèves à développer des habitudes de participation quotidienne et/ou régulière à des activités physiques et à mieux comprendre comment acquérir et maintenir une santé et une condition physique optimales. Les élèves approfondiront le continuum des étapes du changement comportemental (stades de précontemplation, de contemplation, de préparation, d'action et de maintien) au moyen d'autoévaluations et ils utiliseront les résultats pour appliquer le processus du changement dans l'établissement d'objectifs. Le but ultime visé pour chaque élève est de considérer l'activité physique comme un facteur clé de la santé et de prendre en main sa propre condition physique grâce à une participation régulière à l'activité physique. Dans le stage d'activité physique, les élèves de 12^e année doivent faire au moins 55 heures d'activités physiques modérées à vigoureuses contribuant à leur endurance cardiorespiratoire et à un ou plusieurs autres éléments de condition physique reliés à la santé (force musculaire, endurance musculaire et flexibilité).

Les leçons du module B, Gestion de la condition physique, aideront les élèves à établir des objectifs personnels pour leur santé et leur forme physique en vue du stage d'activité physique. De plus, les thèmes de la consommation, des tendances et des idées fausses relatives à la santé et à la forme physique qui y sont abordés guideront les élèves dans la prise de meilleures décisions touchant l'intégration de l'activité physique dans leur vie. Pour leur stage d'activité physique, les élèves choisiront des activités physiques EN-classe ou HORS-classe qui sont sécuritaires, conformes à l'éthique et appropriées à leur âge et à leur développement, et qui contribueront à la poursuite des objectifs de leur plan d'activité physique. Le modèle de prestation HORS-classe fournit aux élèves davantage d'occasions de se sentir responsables et imputables de leur participation, tout en bénéficiant des conseils et d'un soutien de leur enseignant et de leurs parents.

L'évaluation de la condition physique est facultative dans le programme d'études. Si l'enseignant et/ou les élèves choisissent d'évaluer la condition physique, ils doivent utiliser une approche humaniste qui met l'accent sur l'éducation, la prévention et l'intervention. L'évaluation de la condition physique sert à établir des objectifs personnels et à suivre les progrès individuels plutôt qu'à comparer les résultats des élèves à ceux des autres, comme dans les tests basés sur des normes (évaluation normative).

Pour plus d'informations sur l'évaluation de la condition physique, consulter les *Lignes directrices pour l'évaluation de la condition physique dans les écoles du Manitoba – Une ressource pour Éducation physique et Éducation à la santé* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba), disponible sur le CD-ROM qui accompagne le présent document, et sur le site http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/evaluation/lignes_directrices.pdf.

RAG 3—Sécurité



L'élève doit être capable de se comporter de manière sécuritaire et responsable en vue de gérer les risques et de prévenir les blessures lors de la pratique d'activités physiques ainsi que dans la vie quotidienne.

Liens avec les modules de 12^e année

Le RAG 3 est encore mis de l'avant dans le module A, Stage d'activité physique, et dans le module B, Gestion de la condition physique, par rapport à la participation à l'activité physique, et dans les autres modules d'ÉP-ÉS pour la prise de décisions favorisant la sécurité dans la vie quotidienne. L'éducation relative à la sécurité et la gestion des risques sont des éléments essentiels pour aider les élèves à éviter les blessures, à diminuer les risques et à éviter les situations potentiellement dangereuses, que le sujet touche l'éducation physique ou l'éducation à la santé.

Les élèves, les parents, l'école et la communauté ont tous un rôle à jouer dans la gestion des risques au cours des activités non scolaires s'inscrivant dans le modèle de prestation HORS-classe de ce cours. Ce modèle permet aux élèves de choisir des activités physiques correspondant à leurs propres intérêts et capacités, ce qui les rend davantage responsables, ainsi que leurs parents, et mieux informés des comportements sécuritaires et judicieux requis durant ces activités physiques.

Comme toutes les activités physiques comportent un élément de risque, les enseignants, les parents et les élèves doivent s'efforcer en tout temps de réduire au minimum les risques et les dangers. Les élèves et les parents doivent suivre les politiques et procédures locales (p. ex., procédure de signatures) pour les activités physiques scolaires ou non scolaires dans le modèle de prestation HORS-classe.

Les élèves devront connaître les comportements sécuritaires et responsables pour gérer les risques et prévenir les blessures durant la participation à des activités physiques en tenant compte des facteurs de risque ci-dessous :

- niveau de risque de l'activité;
- niveau d'instruction;
- niveau de surveillance;
- installations/environnement;
- équipement;

- vêtements/chaussures;
- facteurs environnementaux;
- considérations personnelles et autres.

Le document *Manuel de la sécurité HORS-classe* fournit des listes de vérification sur la sécurité des activités physiques pour appuyer la mise en œuvre du module A, Stage d'activité physique. Ces listes de vérification ont pour but d'aider à fournir aux élèves, aux enseignants et aux parents les renseignements nécessaires en matière de sécurité. Toutefois, bon nombre de ces listes présentent des stratégies de gestion des risques recommandées en tant que normes minimales pour la participation à des programmes qui sont le plus souvent organisés. Les instructeurs, les entraîneurs ou les responsables de programmes d'activités physiques HORS-classe peuvent aussi imposer des normes de sécurité plus strictes. Ces normes peuvent varier selon la nature de l'activité (p. ex., activités récréatives plutôt que compétitives). Toute variable pertinente peut augmenter ou diminuer les risques encourus, comme l'expérience personnelle de l'élève, son niveau d'habileté et de forme physique, l'intensité de l'activité et le comportement personnel de l'élève durant la participation à l'activité.

Pour plus d'informations concernant la sécurité et les listes de vérification sur la sécurité des activités physiques, consulter le document *Manuel de la sécurité HORS-classe* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba), qui est disponible sur le site au <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

RAG 4—Gestion personnelle et relations humaines



L'élève doit être capable de se connaître lui-même, de prendre des décisions favorables à sa santé, de coopérer avec les autres en toute équité et de bâtir des relations positives avec eux.

Liens avec les modules de 12^e année

Dans le programme d'études de 12^e année, le module C, Développement personnel et social, et le module E, Relations saines, sont des prolongements des résultats d'apprentissage relatifs au développement personnel et au développement social.

Les compétences rattachées à la gestion personnelle et aux relations humaines qui sont indiquées dans le *Cadre* sont renforcées dans chaque module :

- habiletés de planification/d'établissement d'objectifs;
- habiletés dans la prise de décisions/résolution de problèmes;
- habiletés interpersonnelles;
- habiletés dans la résolution de conflits;
- habiletés dans la gestion du stress.

Par exemple, les habiletés de planification/d'établissement d'objectifs sont renforcées dans les leçons du module B, Gestion de la condition physique. Les habiletés de prise de décisions/résolution de problèmes continuent d'être mises en évidence dans chaque module.

RAG 5—Habitudes de vie saines



L'élève doit être capable de prendre des décisions éclairées pour maintenir un mode de vie sain, notamment en ce qui concerne les habitudes personnelles liées à la santé, l'activité physique, la nutrition, le tabagisme, l'alcoolisme, la toxicomanie et la sexualité.

Liens avec les modules de 12^e année

Les domaines de Nutrition, Vie active et Sexualité, définis dans le RAG 5 du *Cadre*, sont repris dans le programme d'ÉP-ÉS de 12^e année dans le module C : Nutrition, le module A : Stage d'activité physique, et le module E : Relations saines. On continue d'insister plus particulièrement sur l'accès à des informations exactes et utiles pour appuyer la prise de décisions favorisant la santé (p. ex., une alimentation saine). L'apprentissage des bienfaits et de l'importance d'habitudes de vie saines et actives pour la prévention des maladies chroniques occupe aussi une place importante. Le programme aborde également le thème des relations saines et malsaines, mettant l'accent sur la communication, les droits et responsabilités et les formes de soutien et services communautaires.

Planification de l'enseignement

Directives et outils de planification

La section Vue d'ensemble du document *Éducation physique et Éducation à la santé Secondaire 1 et Secondaire 2 : Programme d'études, Document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba) présente des lignes directrices pour la planification relativement à divers sujets pour les cours d'ÉP-ÉS de 9^e et de 10^e années, qui aideront les enseignants d'ÉP-ÉS à planifier les activités dans le cadre du modèle de prestation EN-classe pour les élèves de 11^e et de 12^e années.

Pour pouvoir accéder plus facilement à ces informations dans le contexte du programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains, les enseignants trouveront à l'annexe D, Lignes directrices pour la planification en Éducation physique et Éducation à la santé, des instructions et des suggestions dans les domaines suivants :

- Partie A : Planification de l'enseignement;
 - Créer un environnement d'apprentissage favorable;
 - Mettre en œuvre les lignes directrices pour les résultats d'apprentissage généraux;
 - Planification pour les élèves ayant des besoins spéciaux;
 - Créer un environnement d'apprentissage sécuritaires favorisant l'enseignement d'un contenu potentiellement délicat;
 - Planification annuelle/semestrielle;
 - Planification d'unités;
 - Planification de leçons;
- Partie B : Planification de l'évaluation;
- Partie C : Planification supplémentaire.

Les enseignants peuvent également consulter l'annexe G, Outils de planification et formulaires communs, à la fin du présent document. On les encourage aussi à utiliser les outils de planification fournis sur le site d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba au <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

Stratégies d'apprentissage actif

Bon nombre des stratégies d'enseignement et d'évaluation suggérées dans chaque module du présent programme d'études sont de type actif ou interactif et encouragent les élèves à collaborer avec leurs pairs, leurs parents ou tuteurs, les aînés et d'autres adultes de leur collectivité. L'interaction avec d'autres personnes permet aux élèves de clarifier et d'explorer leurs propres idées, d'approfondir leurs connaissances, d'apprendre des autres, de présenter des arguments dans des discussions et de construire de nouvelles interprétations.

On encourage l'enseignant à utiliser des stratégies d'apprentissage actif et/ou interactif qui facilitent la discussion et la prise de décisions favorables à la santé, et qui s'adaptent à différentes approches d'apprentissage (p. ex., préparation d'affiches ou de brochures, remue-méninges, exercices de réflexion, débats, pièce de théâtre, chansons, vidéoclips, entrevues, études de cas, boîte à questions anonymes). L'usage d'exemples tirés de faits récents traités dans les journaux, les revues, à la télévision, à la radio ou dans les films crée une distance entre le contenu et les élèves et facilite la discussion de certains sujets. En outre, des recherches portant sur le cerveau confirment les avantages de stratégies d'apprentissage physiquement actives puisque l'activité physique accélère la circulation sanguine et l'oxygénation du cerveau.

L'annexe E, Stratégies d'apprentissage actif, présente des exemples de stratégies d'apprentissage physiquement actives, p. ex., Le manège à remue-méninges et Chasse au trésor, et des stratégies d'apprentissage interactif comme la stratégie Jigsaw, Pense-Trouve un partenaire-Discute, et Réfléchis bien-Trouve le lien.

Évaluation et communication des résultats

Pour l'attribution des crédits d'ÉP-ÉS aux élèves de 11^e année et de 12^e années, les résultats des cours seront consignés sous forme d'une désignation « complet » ou « incomplet », et non en pourcentages (*Document de politiques*, p. 14). Par conséquent, les rapports d'évaluation et de communication des résultats auront peut-être un aspect différent, mais les principes sous-jacents et les pratiques exemplaires appliquées demeureront les mêmes.

Les enseignants d'ÉP-ÉS auront besoin d'outils et de stratégies d'évaluation aux multiples facettes pour un certain nombre de raisons. Premièrement, le processus d'évaluation doit mesurer les aspects kinesthésique, affectif et cognitif de l'apprentissage de chaque élève. Deuxièmement, l'évaluation doit tenir compte de tous les élèves dans un environnement d'apprentissage inclusif. Troisièmement, comme le programme d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années permet aux écoles de choisir un modèle de prestation EN-classe et HORS-classe, l'évaluation doit être assez adaptable pour offrir ce choix et la flexibilité nécessaire. Enfin, comme on le mentionnait précédemment, les écoles feront rapport sur les crédits liés au cours au moyen d'une désignation « complet » ou « incomplet », et non en pourcentages.

La présente section sur l'évaluation et la communication des résultats suggère des outils et des stratégies d'évaluation qui aideront les enseignants à déterminer si les élèves font la preuve qu'ils ont satisfait aux attentes relatives aux résultats d'apprentissage spécifiques avant de leur créditer le cours.

Des suggestions d'évaluation de la réussite des résultats d'apprentissage sont également fournies dans d'autres documents du Ministère :

- *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba)
- *Lignes directrices pour l'évaluation de la condition physique dans les écoles du Manitoba – Une ressource pour Éducation physique et Éducation à la santé* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba)
- *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : L'évaluation au service de l'apprentissage, L'évaluation en tant qu'apprentissage, L'évaluation de l'apprentissage* (Earl, Katz, et Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba)
- *La communication des apprentissages de l'élève : Lignes directrices pour les écoles* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba)

La discussion ci-dessous résume les réflexions sur l'évaluation contenues dans ces documents du point de vue unique de la classe d'ÉP-ÉS moderne, et aborde les sujets suivants :

- Buts de l'évaluation
 - Évaluation *au service de* l'apprentissage;
 - Évaluation *en tant qu'*apprentissage;
 - Évaluation *de* l'apprentissage.

- Détermination de la réussite du cours
 - Évaluation du stage d'activité physique;
 - Évaluation du volet central;
 - Évaluation du volet de prestation adaptable.

Buts de l'évaluation

Le document *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés* (Earl, Katz et Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba) définit trois buts de l'évaluation : l'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage.

Évaluation *au service de* l'apprentissage

L'évaluation *au service de* l'apprentissage vise à fournir des données aux enseignants pour qu'ils modifient et différencient leurs activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle part du principe que les élèves apprennent de façon personnelle mais aussi que bon nombre d'entre eux suivent des stades et des cheminements prévisibles. Elle exige une planification soignée de la part des enseignants de façon qu'ils se servent des données recueillies pour déterminer non seulement ce que les élèves savent mais également s'ils mettent ce savoir en application, comment ils le font et quand. Les enseignants peuvent aussi se servir de ces renseignements pour simplifier et orienter l'enseignement et les ressources, ainsi que pour fournir des commentaires aux élèves afin de les aider à progresser dans leur apprentissage.

Des recherches ont clairement démontré que la réussite des élèves augmente quand l'enseignant fournit davantage de rétroaction descriptive sur le rendement de l'élève (Black et Wiliam). Dans les cours d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années, les élèves tireront profit de ces commentaires de l'enseignant fournis au cours d'entretiens, de séances d'encadrement et d'observations en classe.

L'évaluation *au service de* l'apprentissage se fait tout au long du processus d'apprentissage, de façon interactive, lorsque l'enseignant :

- adapte l'enseignement aux résultats d'apprentissage ciblés;
- détermine les besoins d'apprentissage particuliers de certains élèves ou groupes;
- choisit et adapte le matériel et les ressources;

- crée des stratégies d'enseignement différencié et des possibilités d'apprentissage spéciales pour aider certains élèves à progresser dans leur apprentissage;
- fournit une rétroaction et des instructions immédiates aux élèves.

Évaluation *en tant qu'*apprentissage

L'évaluation *en tant qu'*apprentissage est un processus qui vise à développer et à favoriser la métacognition chez les élèves. Elle met l'accent sur le rôle de l'élève comme agent premier dans l'établissement des liens entre l'évaluation et l'apprentissage. Quand les élèves agissent comme évaluateurs actifs, engagés et critiques, ils donnent un sens aux contenus d'apprentissage, les relient à ce qu'ils connaissent déjà et s'en servent pour apprendre davantage. C'est le processus de régulation métacognitive, qui survient lorsque les élèves veillent eux-mêmes à leur apprentissage et qu'ils se servent des rétroactions ainsi recueillies pour faire des ajustements, des adaptations et même des changements importants à ce qu'ils comprennent.

Black et Wiliam ont montré que la réussite des élèves augmente lorsqu'ils participent davantage à leur propre évaluation. La réflexion, appuyée par des outils comme l'établissement d'objectifs, le retour hebdomadaire sur l'activité physique, et l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs, augmente les chances de réussite des élèves.

Le rôle de l'enseignant dans la promotion du développement de l'autonomie chez les apprenants grâce à l'évaluation *en tant qu'*apprentissage consiste à :

- montrer et enseigner les habiletés en autoévaluation;
- aider les élèves à se fixer des objectifs et suivre leurs progrès en fonction de ces objectifs;
- fournir des modèles et des pratiques exemplaires ainsi que des travaux de qualité illustrant les résultats d'apprentissage prescrits;
- élaborer avec les élèves des critères bien définis concernant les pratiques exemplaires;
- aider les élèves à trouver des mécanismes de rétroaction interne ou d'autoévaluation pour qu'ils confirment et remettent en question leur raisonnement, et pour qu'ils s'habituent à l'ambiguïté et à l'incertitude qui accompagnent inévitablement l'apprentissage de quelque chose de nouveau;
- fournir des occasions régulières et stimulantes de s'exercer pour que les élèves deviennent confiants et compétents en autoévaluation;
- veiller au processus métacognitif des élèves ainsi qu'à leur apprentissage, et fournir des commentaires descriptifs;
- créer une atmosphère où les élèves ne craignent pas de prendre des risques et où ils peuvent facilement compter sur un soutien;
- établir des objectifs réalistes (des objectifs précis, mesurables, atteignables, réalistes et limités dans le temps – voir le module B, leçon 1).

L'augmentation graduelle de la responsabilité des élèves par rapport à l'évaluation fait partie du développement de leur autonomie en tant qu'apprenants pour la vie. Le but visé est de diminuer la dépendance des élèves face aux consignes de l'enseignant durant l'apprentissage et aux notes obtenues comme validation de leurs réalisations. Cet aspect est primordial si l'on veut amener les élèves à prendre leurs responsabilités pour leur propre condition physique et l'élaboration d'un programme d'exercice qui convient à leur mode de vie et au temps disponible.

Le paragraphe ci-dessous présente des suggestions pour accroître le rôle des élèves dans l'évaluation.

- **Encourager les élèves à suggérer des devoirs ou travaux différents pour montrer ce qu'ils ont appris.**
- **Faire participer les élèves à l'établissement de nouvelles rubriques de notation.**
Une classe qui prépare un exposé oral, par exemple, peut définir une rubrique en suivant plusieurs étapes :
 - faire un remue-méninges sur les qualités d'un exposé efficace;
 - peaufiner les critères après avoir observé un exposé simulé ou sur vidéo;
 - énumérer les critères par ordre de priorité et attribuer des valeurs.

- **Utiliser des outils d'évaluation pour amener les élèves à réfléchir et à s'autoévaluer chaque fois que l'occasion se présente.**

Les outils d'évaluation peuvent inclure les suivants :

- registre/journal d'apprentissage;
- énoncés des objectifs;
- annotations/commentaires personnels sur ses travaux;
- rubriques d'autoévaluation.

(Voir l'annexe F, Exemples d'outils d'évaluation et de listes de vérification.)

- **Rendre l'évaluation transparente « en commençant par la fin ».**

Le modèle « en commençant par la fin » préconisé par Wiggins et McTighe propose trois stades distincts mais interdépendants :

1. Déterminer les résultats escomptés.
2. Déterminer les preuves de réussite acceptables.
3. Planifier les expériences d'apprentissage et d'enseignement.

Il est important de planifier les évaluations avant l'enseignement, et de communiquer aux élèves et aux parents les attentes quant à la réussite du cours au

début de chaque étape pour aider les élèves à comprendre précisément les produits à présenter et les performances à exécuter comme preuves de leur apprentissage. Cette approche incite aussi les parents à fournir un soutien et des encouragements à leur enfant afin d'accroître les probabilités que ces éléments d'évaluation seront complétés et soumis à temps.

Évaluation *de* l'apprentissage

L'évaluation *de* l'apprentissage est de nature sommative et sert à confirmer ce que les élèves savent et sont en mesure de faire, et parfois, à indiquer comment ils se classent par rapport aux autres élèves. Les enseignants s'efforcent d'utiliser l'évaluation pour fournir des commentaires exacts et fiables sur la prestation des élèves.

L'évaluation *de* l'apprentissage désigne des stratégies visant à confirmer ce que les élèves savent, à démontrer s'ils ont atteint les résultats d'apprentissage du programme d'études ou les objectifs de leur programme personnalisé, ou à confirmer leurs capacités et à prendre des décisions quant aux futurs programmes ou placements des élèves. Elle permet de fournir des preuves de la réussite des élèves aux parents, aux autres éducateurs, aux élèves eux-mêmes et parfois à des groupes extérieurs (p. ex., employeurs, autres établissements d'enseignement). L'évaluation *de* l'apprentissage est l'évaluation qui devient publique et est représentée par des rubriques (énoncés) ou des symboles illustrant ce que les élèves apprennent. Elle contribue souvent à la prise de décisions capitales qui influenceront sur l'avenir des élèves. Il importe donc que la logique sous-jacente et la mesure d'évaluation *de* l'apprentissage soient crédibles et défendables.

Étant donné la nature expérientielle de l'apprentissage en éducation physique, la réflexion personnelle et l'autoévaluation représentent un volet important du processus d'évaluation *de* l'apprentissage. Les élèves doivent comprendre l'importance de surveiller leurs propres progrès à mesure qu'ils tentent d'atteindre, par exemple, les objectifs en matière de condition physique définis dans leur plan d'activité physique. Comme l'évaluation *de* l'apprentissage a souvent des conséquences d'une grande portée sur les élèves, les enseignants doivent faire montre d'exactitude et d'équité dans la communication des résultats, en se fondant sur les preuves les plus récentes obtenues dans divers contextes et applications.

Pour une évaluation efficace *de* l'apprentissage, l'enseignant doit fournir :

- le but visé par une évaluation particulière *de* l'apprentissage à un moment précis;
- des descriptions claires des apprentissages attendus de l'élève;
- les moyens par lesquels les élèves pourront démontrer leur compétence et leurs habiletés;
- une série de mécanismes de rechange permettant d'évaluer les mêmes résultats d'apprentissage;

- des éléments de référence publics et défendables qui formeront la base des jugements;
- des approches transparentes en matière d'interprétation;
- la description du processus d'évaluation;
- des stratégies de recours advenant un désaccord par rapport à la décision.

Avec l'aide de leurs enseignants, les élèves peuvent voir les évaluations de l'apprentissage comme des occasions de démontrer leur réussite, leur compétence et l'étendue et la profondeur de leur apprentissage.

Détermination de la réussite du cours

La réussite du cours d'ÉP-ÉS chez les élèves de 11^e et de 12^e années est évaluée non pas en pourcentage mais au moyen des désignations *complet* et *incomplet*. La désignation *complet* indique que l'élève a atteint les résultats d'apprentissage prescrits et a réussi les expériences d'apprentissage en fonction des critères choisis et des attentes définies par l'enseignant. L'enseignant doit évaluer les crédits d'ÉP-ÉS attribuables et les communiquer en conformité avec la politique élaborée localement.

Les outils d'évaluation comme les portfolios, les observations et les notes anecdotiques de l'enseignant ainsi que les tests de performance et les examens peuvent servir à l'évaluation de ce que les élèves savent et sont capables de faire dans divers contextes. (Des exemples de listes de vérification et de formulaires de suivi pour l'enseignant sont fournis à l'annexe F, Exemples d'outils d'évaluation et de listes de vérification.)

Il existe une foule de méthodes permettant de recueillir, d'interpréter et de communiquer des données sur ce que les élèves savent et sont en mesure de faire, et les enseignants ont à leur disposition bon nombre d'excellentes ressources à cette fin. Bien que certaines méthodes soient associées à l'évaluation durant l'enseignement et l'apprentissage, d'autres sont plutôt rattachées à l'évaluation en fin d'unité ou d'étape, mais on peut utiliser une variété de méthodes pour les trois types d'évaluation : évaluation *au service de* l'apprentissage, évaluation *en tant qu'*apprentissage et évaluation *de* l'apprentissage. L'important, c'est que l'enseignant précise d'abord le but de l'évaluation et choisisse ensuite la méthode qui se prête le mieux à l'atteinte de ce but dans ce contexte particulier.

Évaluation du Stage d'activité physique

Chaque élève doit participer à un stage d'activité physique, c'est-à-dire que pendant une période donnée, il doit participer à au moins 55 heures d'activité physique d'une intensité modérée à vigoureuse qui contribue à l'endurance cardiorespiratoire, plus un ou plusieurs éléments de la condition physique reliés à la santé (force musculaire, endurance musculaire et flexibilité) (*Document de politiques*, p. 5).

Aux fins de l'évaluation du stage d'activité physique, l'élève doit fournir un portfolio de condition physique personnelle comme preuve de sa réussite du stage d'activité physique. Ce portfolio doit comprendre des éléments comme un plan de condition physique, un registre des activités physiques ou des entrées dans un journal et des réflexions personnelles (*Document de politiques*, p. 14).

Le but du portfolio de condition physique personnelle est de faire la preuve que l'élève a pris en main sa condition physique en préparant un plan personnel d'activité physique et en participant à des activités physiques. La planification doit comporter l'établissement et l'analyse d'objectifs personnels ainsi que des mesures de sécurité et de gestion des risques. Le portfolio de condition physique personnelle doit contenir des preuves visant à démontrer la réussite des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain. La planification vise principalement la participation à l'activité physique, mais elle peut également intégrer d'autres questions reliées à la santé.

Comme preuves de l'apprentissage des élèves, on recommande l'utilisation des éléments suivants dans le portfolio de condition physique personnelle :

1. plan d'activité physique (incluant les objectifs personnels);
2. plan de sécurité et de gestion des risques (incluant des listes de vérification sur la sécurité et un formulaire de sécurité);
3. les formulaires de déclaration et de consentement du parent, et de consentement de l'élève;
4. un registre de l'activité physique (où sont consignées au moins 55 heures d'activités physiques d'intensité modérée à vigoureuse qui sont sécuritaires, conformes aux règles d'éthique et appropriées à l'âge/au niveau de développement);
5. des réflexions sur la condition physique (consignées régulièrement).

Les enseignants doivent évaluer et communiquer les crédits d'ÉP-ÉS à attribuer. Il incombe aussi à l'enseignant de déterminer si les éléments du portfolio de condition physique personnelle sont appropriés en fonction des critères établis localement avant d'en autoriser l'application.

L'enseignant peut également décider de la forme sous laquelle les élèves devront présenter leur portfolio de condition physique personnelle, par exemple :

- lors d'une fête organisée par le ou les enseignants;
- lors d'un exposé organisé par l'élève (sur invitation des participants);
- en format électronique ou multimédia;
- au cours d'un entretien élève-enseignant.

Les résultats d'apprentissage qui doivent être évalués sont liés principalement aux résultats d'apprentissage généraux (RAG) suivants :

- RAG 1 – Motricité
- RAG 2 – Gestion de la condition physique
- RAG 3 – Sécurité

Le tableau ci-dessous suggère des éléments et des critères de réussite du module Stage d'activité physique. Pour chacun des résultats d'apprentissage indiqués, le tableau présente des suggestions de stratégies d'enseignement ou d'apprentissage et des questions - repères pour le développement du critère. À leur tour, ces éléments et critères pourront servir à prouver que l'élève a atteint les résultats d'apprentissage reliés précisément au plan d'activité physique, au plan de sécurité et de gestion des risques, aux formulaires de signatures, au registre d'activité physique et aux réflexions/annotations du portfolio. Les documents de ressource (DR) cités dans le tableau sont fournis à la section Documents de ressources à la fin du présent document.

D'autres détails sur la façon d'appliquer le stage d'activité physique sont indiqués dans le module A, Stage d'activité physique.

Éléments suggérés et critères de réussite du stage d'activité physique		
Résultats d'apprentissage spécifiques	Preuve (exemples du module)	Questions pour orienter l'évaluation
Module A : Stage d'activité physique (SA)		
12.SA.1 Faire preuve d'aptitudes à la pensée critique, à la planification et à la prise de décision en rapport avec la conception et la mise en œuvre d'un plan personnel d'activité physique sécuritaire et éthique qui contribue à l'atteinte des éléments de condition physique reliés à la santé.	DR 1–SA DR 2–SA	Est-ce que l'élève peut élaborer un plan d'activité physique qui satisfait aux exigences du cours tout en l'aidant à atteindre les objectifs personnels fixés par l'élève?
12.SA.2 Faire preuve d'une bonne compréhension du processus de gestion des risques et des responsabilités liées à la participation à l'activité physique.	DR 4–SA	Est-ce que l'élève reconnaît sa responsabilité dans la participation à des activités qui sont sécuritaires?
12.SA.3 Démontrer les compétences nécessaires pour accéder à l'information et l'utiliser pour prendre des décisions éclairées en matière de sécurité et de gestion des risques en rapport avec la participation à l'activité physique; <i>notamment</i> : niveau d'instruction, niveau de surveillance, installations et environnement, équipement, vêtements et chaussures, considérations personnelles et autres	DR 4–SA	Est-ce que l'élève peut discuter de divers moyens d'accéder à l'information pertinente concernant sa propre sécurité à l'école et dans son milieu de vie?

(suite)

Éléments suggérés et critères de réussite du stage d'activité physique (suite)		
Résultats d'apprentissage spécifiques	Preuve (exemples du module)	Questions pour orienter l'évaluation
12.SA.5 Participer à des activités physiques d'un niveau d'intensité modéré à vigoureux.	DR 7-SA	Est-ce que l'élève a démontré sa compréhension de ce en quoi consiste une activité physique d'intensité modérée ou vigoureuse?
12.SA.6 Consigner par écrit la fréquence, l'intensité et le type d'activités physiques pratiquées ainsi que le temps consacré à la pratique, tel qu'indiqué dans le plan personnel d'activité physique, en rendre compte aux personnes concernées et réfléchir sur sa participation à l'activité physique.	DR 7-SA	Est-ce que l'élève peut consigner et conserver des informations exactes et à jour sur ses progrès dans son plan personnel d'activité physique?
12.SA.7 Réfléchir aux réactions physiques et émotionnelles à la participation à l'activité physique, ainsi qu'aux influences qui s'exercent sur cette participation.	DR 7-SA	Est-ce que l'élève peut faire une rédaction et tenir une discussion en détail au sujet de l'impact de l'activité physique sur son bien-être physique et émotionnel?

Évaluation du Volet central

Les modules du volet central d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains, sont les suivants :

- Module B : Gestion de la condition physique
- Module C : Nutrition
- Module D : Développement personnel et social
- Module E : Relations saines
- Les résultats d'apprentissage qui doivent être évalués sont rattachés principalement aux RAG ci-dessous :
- RAG 2 – Gestion de la condition physique
- RAG 3 – Sécurité
- RAG 4 – Gestion personnelle et relations humaines
- RAG 5 – Habitudes de vie saines

Le tableau ci-dessous indique les résultats d'apprentissage spécifiques et des exemples de stratégies d'enseignement/d'évaluation contenus dans les modules du volet central. Des questions-repères pour l'évaluation sont également incluses en regard de chaque résultat

d'apprentissage. Ces stratégies et questions deviendront les éléments et critères qui peuvent servir à évaluer la réussite de l'élève. Les DR cités dans le tableau sont présentés à la section Documents de ressources à la fin du présent document. L'enseignant peut choisir d'utiliser le portfolio pour évaluer le cours au complet (y compris les modules A à E), ou des outils d'évaluation différents pour les modules B à E. Un exemple de rubrique de portfolio est fourni à l'annexe F : Exemples d'outils d'évaluation et de listes de vérification. Cette rubrique pourrait servir à l'évaluation du portfolio de la condition physique personnelle, du portfolio d'un cours, ou des deux.

Éléments suggérés et critères de réussite du stage d'activité physique		
Résultats d'apprentissage spécifiques	Preuve (exemples du module)	Questions pour orienter l'évaluation
Module B : Gestion de la condition physique (GC)		
12.GC.1 Examiner le processus d'établissement d'objectifs comme moyen d'améliorer les comportements en matière de condition physique et/ou de santé.	DR 1–GC	Est-ce que l'élève peut utiliser le modèle d'établissement d'objectifs pour faire une analyse critique de ses progrès dans son plan d'activité physique?
12.GC.2 Déterminer, appliquer et réviser les objectifs personnels visant des pratiques et des habitudes de vie saines, y compris la participation à l'activité physique.	DR 3–GC DR 4–GC	Est-ce que l'élève peut s'en rendre compte si ses objectifs personnels doivent être révisés?
12.GC.3 Examiner les tendances actuelles en matière de santé et de condition physique.	Prédictions et analyse relativement aux tendances (Leçon 2)	Est-ce que l'élève peut reconnaître, dans les divers médias ou au cours de ses recherches, les tendances actuelles en matière de santé et de condition physique?
12.GC.4 Démontrer une compréhension des mythes et des idées fausses concernant la condition physique et la façon dont ces idées sont utilisées dans la publicité.	DR 5–GC	Est-ce que l'élève peut faire la différence entre les ruses et la désinformation, d'une part, et les faits ou réalités en matière de forme physique, d'autre part?
12.GC.5 Examiner les méthodes utilisées par les publicitaires pour promouvoir et vendre des produits et des services relatifs à l'exercice, à la forme physique et à la santé	Analyse d'annonces (Leçon 4)	Est-ce que l'élève peut déceler les ruses ou astuces utilisées par les annonceurs pour convaincre les consommateurs d'acheter les produits liés à la santé ou à la forme physique, ou d'utiliser les équipements de conditionnement physique?

(suite)

Éléments suggérés et critères de réussite du stage d'activité physique (suite)

Résultats d'apprentissage spécifiques	Preuve (exemples du module)	Questions pour orienter l'évaluation
12.GC.6 Examiner les influences qui s'exercent sur les décisions que prennent les consommateurs relativement aux produits et services axés sur la condition physique.	Pense-Trouve un partenaire-Discute	Est-ce que l'élève peut déterminer pourquoi les gens achètent des produits axés sur la condition physique ou la santé quand l'efficacité de bon nombre de ces produits n'a pas été prouvée?
12.GC.7 Analyser les facteurs clés à prendre en considération au moment d'acheter des produits ou des services axés sur la condition physique.	Évaluer un centre de conditionnement physique (Leçon 5) Faire une publicité pour un centre de conditionnement physique idéal (Leçon 5)	Est-ce que l'élève peut décrire ce qu'il faut faire ou savoir avant d'acheter un équipement de conditionnement physique ou de s'abonner à un club de santé ou un gymnase?
Module C : Nutrition (NU)		
12.NU.1 Démontrer une compréhension de la différence entre une portion d'aliments et une portion du Guide alimentaire.	DR 1–NU Les portions de chaque groupe alimentaire ne sont pas aussi grosses qu'on le croit (Leçon 1)	Est-ce que l'élève peut trouver des stratégies pour faire la différence entre les portions d'aliments consommées et les portions du <i>Guide alimentaire canadien</i> ?
12.NU.2 Évaluer l'apport alimentaire personnel à l'aide du document <i>Bien manger avec le Guide alimentaire canadien</i> .	DR 3–NU	Est-ce que l'élève peut faire une analyse critique de son apport alimentaire et suggérer des façons de l'améliorer?
12.NU.3 Démontrer une compréhension de la relation existant entre l'énergie dépensée au cours d'activités physiques et un poids-santé.	Dépense énergétique par l'activité physique (Leçon 2)	Est-ce que l'élève peut expliquer la relation entre le niveau d'intensité de l'activité physique et le poids-santé?
12.NU.4 Démontrer la capacité d'estimer ses dépenses d'énergie quotidiennes en analysant sa participation personnelle à l'activité physique.	DR 6–NU	Est-ce que l'élève peut utiliser un moniteur de pulsations cardiaques, un podomètre ou d'autres types de technologies et un tableau d'activité approprié pour déterminer sa dépense énergétique quotidienne?

(suite)

Éléments suggérés et critères de réussite du stage d'activité physique (suite)		
Résultats d'apprentissage spécifiques	Preuve (exemples du module)	Questions pour orienter l'évaluation
12.NU.5 Expliquer les facteurs qui jouent un rôle dans le bilan énergétique et contribuent au maintien d'un poids-santé.	DR 8–NU	Est-ce que l'élève peut expliquer comment l'apport énergétique et la dépense énergétique influent sur son poids?
12.NU.6 Examiner la relation existant entre le maintien d'un poids-santé et la consommation de certaines substances alimentaires (c.-à-d. sucre et matières grasses).	Une sucrée de surprise : Combien de cubes de sucre? (Leçon 3) DR 7–NU	Est-ce que l'élève peut faire la distinction entre les aliments qui l'aident à maintenir un poids-santé et ceux qui l'en empêchent?
12.NU.7 Démontrer des stratégies de prise de décisions concernant les choix d'aliments et d'activités physiques qui contribuent à une bonne santé et au maintien d'un poids-santé.	DR 9–NU	Est-ce que l'élève comprend bien la relation entre l'apport alimentaire, les choix d'activités et le poids-santé?
12.NU.8 Examiner les causes et les symptômes des intoxications alimentaires (toxi-infections alimentaires) et démontrer une compréhension des moyens pour réduire au minimum les risques d'intoxication alimentaire	Petites bêtes indésirables (Leçon 4) DR 11–NU	Est-ce que l'élève peut trouver des façons de s'assurer que ses aliments sont préparés adéquatement et qu'ils sont bons pour la consommation humaine?
12.NU.9 Démontrer une compréhension des stratégies de publicité et de marketing ainsi que de leur impact sur les achats d'aliments.	Stratégies de publicité d'aliments—Entrée de journal, remue-méninges (Leçon 5)	Est-ce que l'élève peut énumérer certaines idées fausses concernant les aliments qui sont considérés « santé »?
12.NU.10 Démontrer une compréhension de l'influence que peuvent avoir les mythes et idées fausses concernant l'alimentation et la nutrition sur la participation à des activités physiques quotidiennes, la performance sportive et la santé en général.	DR 13–NU	Est-ce que l'élève peut faire une recherche et produire un compte rendu sur divers mythes et idées fausses concernant les aliments et la nutrition, et leur impact sur le niveau d'activité physique et la santé en général?
Module D : Développement personnel et social (DP)		
12.DP.1 Démontrer une compréhension des caractéristiques et du développement d'équipes efficaces.	Pense-Trouve un partenaire-Discute Remue-méninges	Est-ce que l'élève peut décrire les caractéristiques d'une équipe efficace et expliquer comment une équipe efficace se développe?
12.DP.2 Explorer et identifier les divers rôles et compétences nécessaires chez les membres d'une équipe pour en assurer le succès.	Prédiction des rôles de membres de l'équipe (Leçon 2)	Est-ce que l'élève peut décrire les rôles que peuvent jouer les membres d'une équipe pour contribuer à son succès?
12.DP.3 Examiner les caractéristiques des chefs d'équipes efficaces et leur impact sur l'établissement de l'équipe.	Pense-Trouve un partenaire-Discute DR 2–DP DR 3–DP	Est-ce que l'élève peut expliquer ce qu'est le leadership efficace et son impact sur l'équipe?

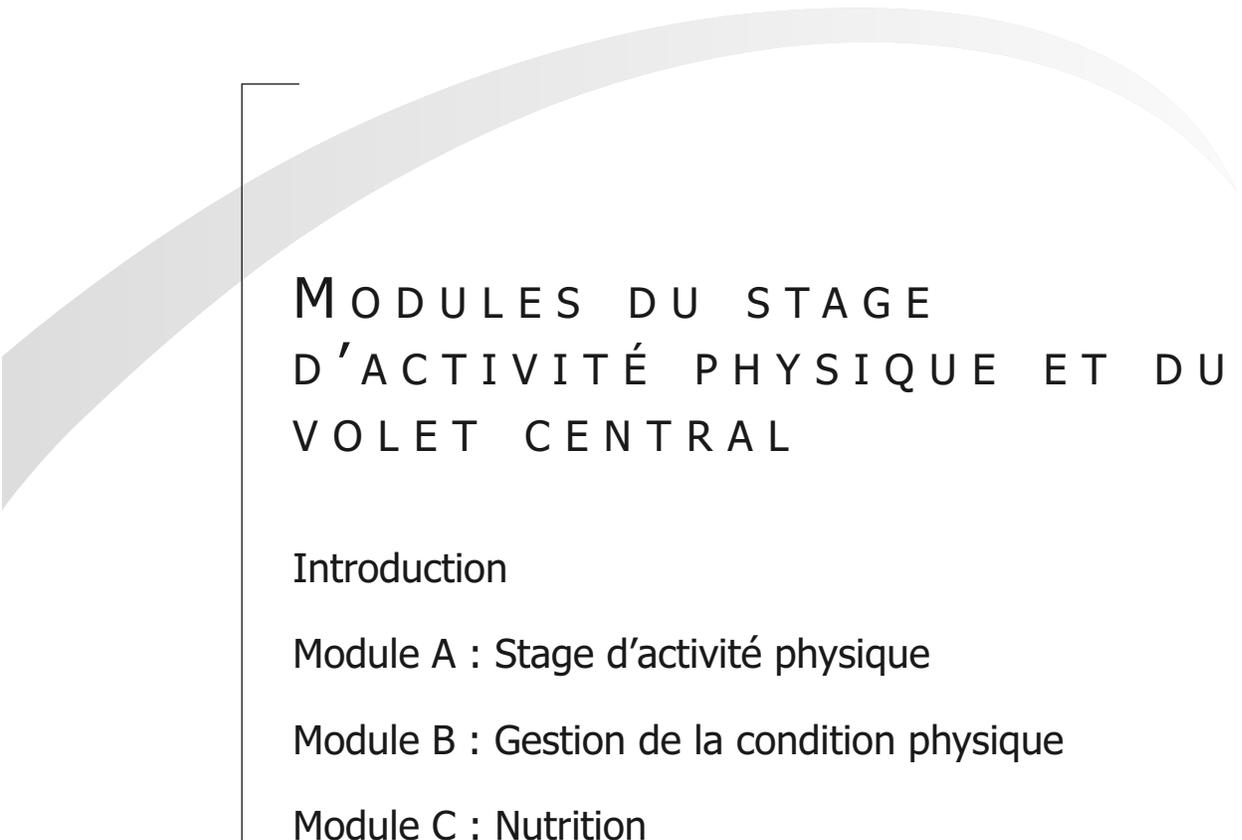
(suite)

Éléments suggérés et critères de réussite du stage d'activité physique (suite)		
Résultats d'apprentissage spécifiques	Preuve (exemples du module)	Questions pour orienter l'évaluation
Module E : Relations saines (RS)		
12.RS.1 Démontrer une compréhension des caractéristiques des relations saines et de relations malsaines, et discuter des facteurs pouvant influencer sur leur développement.	DR 1–RS	Est-ce que l'élève peut discuter des caractéristiques d'une relation saine et des facteurs qui favorisent une relation saine?
12.RS.2 Démontrer une compréhension des communications efficaces dans une relation et l'impact éventuel de la technologie sur la communication dans une relation.	Comment dois-je le dire? (Leçon 1) Qu'il est difficile de rompre (Leçon 3)	Est-ce que l'élève peut discuter de l'utilisation appropriée de la technologie (p. ex., message texte, courriel, Facebook, MySpace, MSN) relativement à une communication efficace dans une relation?
12.RS.3 Examiner les droits et responsabilités des partenaires dans une relation, et explorer en quoi le respect de ces droits et responsabilités peut influencer sur le développement des relations.	DR 3–RS	Est-ce que l'élève peut énumérer ses droits et ses responsabilités par rapport à ses relations?
12.RS.4 Appliquer des stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions afin de reconnaître et de prévenir le développement de relations abusives et/ou de mettre fin à une relation non désirée.	DR 4–RS Dérapages dans les relations (Leçon 3)	Est-ce que l'élève peut appliquer des stratégies efficaces de résolution de problèmes et de prise de décisions dans des situations comportant des problèmes de relation?
12.RS.5 Appliquer des stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions permettant de reconnaître des relations malsaines, et trouver des formes de soutien et des services communautaires pouvant aider à résoudre les problèmes liés aux relations.	Formes de soutien et services communautaires (Leçon 4)	Est-ce que l'élève démontre une compréhension de la façon d'accéder à des formes de soutien et des services communautaires pouvant aider à résoudre une situation de relations malsaines?

Évaluation du volet de prestation adaptable

Dans les écoles qui offrent le volet de prestation adaptable dans le cadre du programme d'ÉP-ÉS, il incombe à l'enseignant et/ou à l'élève de développer les résultats d'apprentissage ou de s'en inspirer, et d'indiquer par quelle méthode ces résultats d'apprentissage seront évalués.

Pour plus d'informations concernant le volet de prestation adaptable, consulter les Lignes directrices pour la mise en œuvre dans la section Vue d'ensemble du programme de 12^e année, Modes de vie actifs et sains.



MODULES DU STAGE D'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET DU VOLET CENTRAL

Introduction

Module A : Stage d'activité physique

Module B : Gestion de la condition physique

Module C : Nutrition

Module D : Développement personnel et social

Module E : Relations saines

MODULES DU STAGE D'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET DU VOLET CENTRAL

Introduction

Cette section comprend les modules et les leçons du Stage d'activité physique et du Volet central du programme d'études Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année.

Les modules sont des unités d'enseignement conçues pour une composante ou un volet précis du programme d'études. Chaque module renferme des leçons où sont présentés les résultats d'apprentissage spécifiques, les principaux éléments de connaissance et les questions essentielles, fournit de l'information générale, offre des suggestions en matière d'enseignement ou d'évaluation et présente des références destinées à aider les enseignants à planifier leurs cours. De nombreuses références bibliographiques sont des sites Web et sont accompagnées d'un hyperlien sur le CD-ROM et dans les versions en ligne du document. Des documents de ressource cités dans les leçons se trouvent dans la section Documents de ressources à la fin de présent document.

Les enseignants peuvent utiliser les leçons proposées à titre d'exemples ou les modifier selon les besoins du moment. Tous les modules sont disponibles en format Word.

NOTE AU SUJET DES DROITS D'AUTEUR

Veillez noter que le présent document renferme du matériel didactique couvert par les droits d'auteur (images et texte) qui a été reproduit ou adapté à partir de diverses sources. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba a obtenu l'autorisation d'utiliser ce matériel didactique dans ce document et s'est efforcé dans la mesure du possible de citer les sources originales. Ce matériel ne peut être extrait, consulté, reproduit ou adapté pour une raison autre qu'aux fins éducatives prévues dans le cadre de ce document.

Guide de lecture des modules et des leçons

Organisation des modules et codes

Chaque module commence par une introduction qui donne un aperçu du contenu et attire l'attention sur les leçons à suivre.

Les codes qui suivent sont utilisés en référence au module correspondant :

- SA** Stage d'activité physique (module A)
- GC** Gestion de la condition physique (module B)
- NU** Nutrition (module C)
- DP** Développement personnel et social (module D)
- RS** Relations saines (module E)

Organisation des leçons et codes

Chaque module présente des leçons qui incluent les composantes et les codes décrits ci-dessous.

Introduction

L'introduction informe l'enseignant du contenu de la leçon et de ce que les élèves devront faire.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Les remarques servent à attirer l'attention sur des aspects précis d'une leçon, comme le traitement de contenus potentiellement sensibles, des mises en garde, des définitions de termes et autres renseignements importants.



Résultats d'apprentissage spécifiques

Les énoncés de résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) indiquent les résultats que les élèves devraient normalement atteindre au terme de l'année scolaire.

Un code sert à désigner chacun des RAS par année et par module, comme l'indique l'exemple qui suit :

- 12.SA.1** Les deux premiers chiffres indiquent l'année scolaire (12^e année).
Les deux lettres désignent le module (Stage d'activité physique).
Le dernier chiffre indique le numéro du résultat d'apprentissage spécifique.
-



Principaux éléments de connaissance

Ce sont les principaux concepts, principes, théories et démarches que les élèves seront en mesure de comprendre et d'utiliser.



Questions essentielles

Ce sont les questions auxquelles les élèves seront en mesure de répondre après avoir participé aux expériences d'apprentissage contenues dans les leçons.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Les leçons du module A ne comprennent pas de **Principaux éléments de connaissance** ni de **Questions essentielles**. Elles visent à aider l'enseignant à amener les élèves à entreprendre leur stage d'activité physique.



Information générale

Cette information doit servir aux enseignants pour définir les expériences d'apprentissage des élèves et approfondir le contenu de chacune des leçons.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Les activités d'apprentissage proposées offrent aux élèves un moyen pratique d'explorer le contenu des leçons et de démontrer leur compréhension des éléments d'apprentissage de chacune d'elles.

RÉFÉRENCES



De nombreux éléments de référence sont fournis pour aider les enseignants à planifier leur enseignement.

Dans la version imprimée du document, les adresses de sites Web sont fournies pour permettre aux enseignants de réaliser des recherches personnelles. Sur le CD-ROM et dans les versions en ligne du document, les références de site Web sont hyperliées.

Lorsqu'un site Web est donné en référence dans un module, il est hyperlié à une page du site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, où les hyperliens sont actifs. Sur le Web ou avec la version sur CD-ROM, les utilisateurs verront s'afficher le message suivant et pourront cliquer sur l'hyperlien :

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Les utilisateurs de la version imprimée du document devront entrer l'adresse Web du ministère. Cette adresse renvoie à une liste maîtresse de sites fournis en référence pour chacun des modules de sorte que les références bibliographiques peuvent être mises à jour au besoin.

Tous les sites Web fournis en référence dans ce document sont sujets à modification. Nous conseillons aux enseignants de consulter et d'évaluer ces sites et autres ressources en ligne avant de les recommander aux élèves.



Documents de ressource (DR)

Les DR cités dans la plupart des leçons sont présentés dans la section Documents de ressources du présent document, fournissant aux enseignants et aux élèves de l'information additionnelle destinée à appuyer et à améliorer l'apprentissage des élèves et leur évaluation.

Les DR de chaque module sont numérotés de façon séquentielle au moyen du code illustré dans l'exemple qui suit :



Se reporter au DR 1-SA : Inventaire des activités personnelles : Participation actuelle.

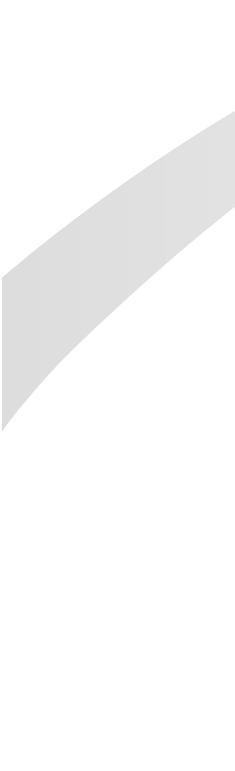
DR 1-SA **DR** signifie Document de ressource.

Le numéro désigne la séquence du DR dans le module (p. ex., le premier DR du module).

Les deux dernières lettres font référence au module (Stage d'activité physique).

La liste des DR fournis dans ce document est présentée ci-après. Certains DR sont disponibles dans les formats Word et Excel.

Liste des documents de ressource	
Module A	
Leçon 1	DR 1–SA : Inventaire des activités physiques personnelles : participation actuelle DR 2–SA : Inventaire des activités physiques personnelles : Choix pour une vie active
Leçon 2	DR 3–SA : Inventaire des activités physiques DR 4–SA : Plan de gestion des risques
Leçon 3	DR 5–SA : Plan personnel d'activité physique DR 6–SA : Exemple de lettre d'accompagnement pour le Stage d'activité physique DR 7–SA : Journal d'activité physique DR 8–SA : Exemple de formulaire de signature postérieure pour la fin du stage d'activité physique HORS-classe (formulaire à l'intention des parents tuteurs) DR 9–SA : Exemple de formulaire de signature postérieure pour la fin du stage d'activité physique HORS-classe (formulaire à l'intention de l'adulte autorisé)
Module B	
Leçon 1	DR 1–GC : Questionnaire sur les expériences d'activité physique : Révision et réflexions DR 2–GC : Stratégies de changement DR 3–GC : Étapes de l'établissement d'objectifs DR 4–GC : Gestionnaire d'objectifs
Leçon 3	DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : Mythe ou fait?
Module C	
Leçon 1	DR 1–NU : Analyseur des portions du Guide alimentaire DR 2–NU : Guide des tailles de portions du Guide alimentaire DR 3–NU : Comment faire pour mesurer les portions?
Leçon 2	DR 4–NU : Calculateur du taux métabolique au repos (TMR) (Excel) DR 5–NU : Dépense d'énergie au cours d'activités physiques (Excel) DR 6–NU : Détermination des niveaux d'intensité des activités quotidiennes
Leçon 3	DR 7–NU : La chasse au gras DR 8- NU : Choix de vie pouvant mener à un déséquilibre énergétique—Comment peut-on en arriver là? DR 9–NU : Mes choix de vie et mon équilibre énergétique
Leçon 4	DR 10–NU : Conseils pour la salubrité des aliments DR 11–NU : Erreurs compromettant la salubrité des aliments - Études de cas
Leçon 5	DR 12–NU : Dictionnaire des allégations d'étiquettes d'aliments
Leçon 6	DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait?
Module D	
Leçon 2	DR 1–DP : Rapport d'observation du processus
Leçon 3	DR 2–DP : Questionnaire sur le leadership DR 3–DP : Questionnaire - Le jeu de la survie
Module E	
Lesson 1	DR 1–RS : Valeurs importantes dans les relations DR 2–RS : Réflexion sur les relations
Lesson 2	DR 3–RS : Charte des droits et responsabilités
Lesson 3	DR 4–RS : Des problèmes au paradis DR 5–RS : Dérapages dans les relations : Étude de cas DR 6–RS : Conseils pour s'affirmer dans la communication



MODULE A : STAGE D'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Résultats d'apprentissage spécifiques

Introduction

Leçon 1 : Inventaire des activités physiques personnelles

Leçon 2 : Gestion des risques associés à l'activité physique

Leçon 3 : Mise en œuvre du plan de sécurité et d'activité physique

MODULE A: STAGE D'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.SA.1** Faire preuve d'aptitudes à la pensée critique, à la planification et à la prise de décision en rapport avec la conception et la mise en œuvre d'un plan personnel d'activité physique sécuritaire et éthique qui contribue à l'atteinte des éléments de la condition physique reliés à la santé.
- 12.SA.2** Faire preuve de compréhension du processus de gestion des risques et des responsabilités associés à la participation à l'activité physique.
- 12.SA.3** Démontrer les compétences nécessaires pour accéder à l'information et l'utiliser pour prendre des décisions éclairées en matière de sécurité et de gestion des risques en rapport avec la participation à l'activité physique;
notamment : niveau d'instruction, niveau de surveillance, installations et environnement, équipement, vêtements et chaussures, considérations personnelles et autres.
- 12.SA.4** Mettre en pratique les habiletés et concepts de mouvement dans les activités physiques choisies qui répondent aux objectifs d'un plan personnel d'activité physique.
- 12.SA.5** Participer à des activités physiques d'un niveau d'intensité modéré à vigoureux.
- 12.SA.6** Consigner par écrit la fréquence, l'intensité et le type d'activités physiques pratiquées ainsi que le temps consacré à la pratique, tel qu'indiqué dans le plan personnel d'activité physique.
- 12.SA.7** Réfléchir aux réactions physiques et émotionnelles à la participation à l'activité physique, ainsi qu'aux influences qui s'exercent sur cette participation.

MODULE A : STAGE D'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Introduction

Le cours Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année fait suite au cours d'ÉP-ÉS de 11^e année. Il met l'accent sur la participation à l'activité physique et le développement de la condition physique, de même que sur une saine alimentation, la croissance personnelle et des relations harmonieuses qui favorisent un mode de vie actif et sain.

Les personnes qui souscrivent au concept d'un mode de vie sain et actif et l'appliquent concrètement comprennent l'importance d'une bonne santé et d'un bien-être général et prennent des décisions qui favorisent et améliorent leur mode de vie. Pour elles, le fait d'adopter un tel mode de vie signifie faire quotidiennement le choix résolu de participer à des activités physiques, de consommer des aliments nutritifs et d'avoir d'autres comportements qui favorisent la santé. Adopter un mode de vie sain et actif favorise le développement sur le plan physique, mental et émotionnel, ce qui contribue à de saines relations avec les autres.

Dans ce module, les élèves apprennent à analyser leur propre situation et à prendre des décisions sur la façon de devenir plus actif physiquement ou de maintenir leur niveau actuel de participation à l'activité physique afin d'améliorer leur santé personnelle et leur condition physique. Dans le cadre du stage d'activité physique, les élèves élaboreront leur plan personnel d'activité physique en fonction de leurs intérêts. Ils seront invités à chercher des façons de devenir plus actifs physiquement en participant à une plus grande variété d'activités, comme des activités de la vie courante, des loisirs ou des sports. Ils développeront également une meilleure compréhension de l'importance et du processus de gestion des risques en rapport avec une participation sécuritaire et appropriée à des activités physiques.

Une fois leur stage d'activité physique amorcé, les élèves devront consigner leurs activités et réfléchir aux divers aspects de leur quotidien qui peuvent avoir eu une incidence sur leurs décisions en matière d'activité physique. Ils pourront également indiquer leur état d'esprit en ce qui a trait à leur santé et à leur participation à des activités physiques à mesure que le cours avance. Le dossier complété sera une composante importante des exigences liées au cours.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Les leçons du module A ne comprennent ni **Principaux éléments de connaissance** ni **Questions essentielles**. Elles sont conçues pour aider l'enseignant à amener les élèves à entreprendre leur stage d'activité physique.

Le Module A : Stage d'activité physique comprend trois leçons :

- Leçon 1 : Inventaire des activités physiques personnelles
- Leçon 2 : Gestion des risques associés à l'activité physique
- Leçon 3 : Mise en œuvre du plan de sécurité et d'activité physique

Le matériel à l'appui des leçons est présenté dans la section Documents de ressource du présent document.

Leçon 1 : Inventaire des activités physiques personnelles

Introduction

Dans cette leçon, les élèves réfléchissent sur leur compréhension de ce qu'est un mode de vie sain et actif. Ils examinent aussi leur propre situation personnelle sur le plan de l'activité physique et sur ce qu'on s'attend d'eux afin de pouvoir satisfaire aux exigences du stage d'activité physique.



Résultats d'apprentissage spécifiques

12.PA.1 Faire preuve d'aptitudes à la pensée critique, à la planification et à la prise de décision en rapport avec la conception et la mise en œuvre d'un plan personnel d'activité physique sécuritaire et éthique qui contribue à l'atteinte des éléments de la condition physique reliés à la santé.



Information générale

But du stage d'activité physique

Les Manitobains sont préoccupés par l'état de santé des enfants et des jeunes, tout particulièrement en ce qui a trait à la nutrition, à l'activité physique et à la prévention des blessures. Le but du stage d'activité physique est « d'aider les jeunes à assumer la responsabilité de leur condition physique, de promouvoir la découverte d'activités correspondant à leurs intérêts personnels et d'encourager des modes de vie actifs qu'ils conserveront à l'avenir » (comme le recommande le Groupe de travail multipartite Des enfants en santé, pour un avenir en santé dans son rapport intitulé *Des enfants en santé, pour un avenir en santé*, p. 29). Les outils et stratégies utiles à ce processus seront mis à la disposition des élèves.

RÉFÉRENCE



Pour de plus amples renseignements, reportez-vous au rapport suivant :

Groupe de travail multipartite Des enfants en santé, pour un avenir en santé. *Des enfants en santé, pour un avenir en santé*. Winnipeg, Manitoba : La vie saine Manitoba, pas de donnée, juin 2005. Disponible en ligne à <http://www.gov.mb.ca/healthykids/index.fr.html>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Exigences liées au stage d'activité physique

Dans le cadre du cours Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année, les élèves sont tenus de démontrer l'atteinte des objectifs d'apprentissage dans les trois volets du cours, soit le Stage d'activité physique, le Volet central et le Volet de prestation adaptable, s'il y a lieu.

Pour satisfaire aux exigences du stage d'activité physique, tous les élèves doivent se conformer aux critères suivants, tels qu'énoncés dans le document *Mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années - Document de politiques* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba), peu importe que le cours soit offert selon le modèle de prestation EN-classe ou HORS-classe. (De plus amples renseignements seront fournis dans les leçons subséquentes.)

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Déterminer avec précision le modèle de prestation à utiliser pour ce cours, le calendrier de cours et la date à laquelle les élèves pourront rencontrer individuellement l'enseignant. Préciser aux élèves le modèle de prestation EN-classe ou HORS-classe utilisé à l'école. Par exemple :

- modèle 100 % EN-classe;
- modèle 75 % EN-classe / 25 % HORS-classe;
- modèle 50 % EN-classe / 50 % HORS-classe;
- modèle 25 % EN-classe / 75 % HORS-classe;
- combinaison des modèles ci-dessus.

En ce qui concerne les leçons du module A, les démarches proposées pour l'élaboration du stage d'activité physique sont en rapport avec les écoles qui utilisent selon un certain pourcentage le modèle de prestation HORS-classe.

Critères relatifs au Stage d'activité physique

- Les élèves doivent cumuler au cours d'une période donnée au moins **55 heures de participation** (p. ex., un minimum de onze heures par mois, par semestre) à l'**activité physique modérée à vigoureuse** qui contribue à l'endurance cardiorespiratoire plus un ou plusieurs éléments de la condition physique reliés à la santé (force musculaire, endurance musculaire et flexibilité).
- b. Les activités physiques choisies doivent être sécuritaires, reposer sur une éthique et s'adapter à l'âge et au développement de l'élève. Il peut s'agir :
 - d'activités physiques **pratiquées à l'école** (p. ex., cours d'éducation physique, sports interscolaires, programmes intramurales, activités spéciales ou activités inscrites au calendrier régulier comme un club de course);
 - d'activités physiques **pratiquées hors de l'école** (p. ex., programme sportif communautaire comme une équipe de hockey, un club de conditionnement physique, des cours d'aérobique ou l'entraînement aux poids; un club d'intérêt

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Le nombre d'heures requis pour le stage d'activité physique peut être plus élevé selon le modèle de mise en œuvre choisi par l'école. Si le nombre d'heures requis dépasse 55 heures, l'enseignant ou l'élève peut déterminer les critères requis pour les heures additionnelles.

particulier comme le karaté, l'exercice à la maison ou des exercices de conditionnement physique comme le jogging, un programme d'exercice à la télévision ou sur vidéo ou des activités familiales, communautaires ou en rapport avec l'église).

- Les élèves doivent prévoir des mesures de gestion des risques relativement aux activités physiques choisies.
- Des formulaires doivent être remplis avant et après la participation des élèves au stage d'activité physique :
 - **Formulaire de signature préalable** : Le formulaire de déclaration et de consentement doit être signé avant que l'élève commence le stage d'activité physique. Si l'élève a moins de 18 ans, le formulaire doit être signé par l'un des parents et par l'élève. Les étudiants de 18 ans et plus peuvent signer eux-mêmes le formulaire.
 - **Formulaire de signature postérieure** : Ce formulaire fournit la preuve que l'élève a participé au stage d'activité physique et qu'il a correctement consigné ses heures de participation. Il doit être signé par l'un des parents de l'élève de moins de 18 ans ou par l'un des parents ou par un adulte autorisé pour les étudiants de 18 ans ou plus.
- Les élèves sont tenus de soumettre un **portfolio de condition physique personnelle** comme preuve à l'effet qu'ils ont complété leur stage d'activité physique. Ce portfolio peut comprendre les éléments suivants :
 - plan d'activité physique (qui inclut les objectifs personnels);
 - plan de sécurité et de gestion des risques (qui comprend des listes de vérification sur la sécurité et un formulaire de sécurité appropriés);
 - formulaires de déclaration et de consentement de l'élève et des parents ;
 - journal des activités physiques (avec entrées d'au moins 55 heures d'activité physique modérée à vigoureuse sécuritaire, reposant sur une éthique et adaptée à l'âge et au développement);
 - réflexions sur le portfolio de condition physique (consignées périodiquement).

**REMARQUE POUR
L'ENSEIGNANT**

Il est essentiel de prévoir toutes les composantes du portfolio de condition physique personnelle requises. La création d'une liste de vérification à l'usage de l'enseignant et de l'élève peut s'avérer utile.

Autres éléments à prendre en considération

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le nombre d'heures minimum requis pour le stage d'activité physique est de **55 heures**, et la participation à l'activité physique au cours de ces heures doit être d'intensité **modérée à vigoureuse**. Chez certains élèves qui en sont au stade de la précontemplation, de la contemplation ou de la préparation dans le continuum des Étapes du changement (voir la leçon 1 du module B), un minimum de

55 heures de participation à l'activité physique peut paraître énorme. Cependant, les élèves pourront constater que, moyennant une certaine planification de leur part et l'aide de leur enseignant, une telle exigence peut être satisfaite. Il est important de tenir compte des expériences antérieures et de la situation de départ de chaque élève au moment d'offrir son aide.

Selon le *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes* (Agence de la santé publique du Canada), les jeunes devraient faire 90 minutes d'activité physique chaque jour pour demeurer en santé ou pour améliorer leur santé. De ces 90 minutes d'activité physique, 30 minutes devraient être consacrées à des exercices vigoureux, et 60 minutes, à des exercices modérés. Toutes ces activités n'ont pas à être pratiquées en une seule séance, mais peuvent être accumulées pendant de brefs intervalles tout au long de la journée (p. ex., en montant les escaliers et en marchant pour aller à l'école et en revenir). Lorsque l'on compare ces lignes directrices aux exigences minimales du stage d'activité physique, il devient évident que les exigences sont justes et réalistes.

Il importe de ventiler l'exigence minimale de 55 heures de participation à l'activité physique du stage d'activité physique d'une manière qui soit réaliste et acceptable pour les élèves, par exemple :

- 55 heures par semestre = environ 11 heures par mois
- 11 heures par mois = environ 3 heures par semaine
- 3 heures par semaine = environ 25 minutes par jour

Il faut aussi expliquer aux élèves que le fait de satisfaire uniquement aux exigences minimales du stage d'activité physique ne leur permet pas de satisfaire aux exigences en matière d'activité physique quotidienne, selon les recommandations du *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes*.

L'autre critère important du stage d'activité physique est que le minimum de 55 heures d'activité physique doit être d'intensité **modérée à vigoureuse** :

- **Activités modérées** s'entend des activités physiques qui font augmenter le rythme respiratoire et cardiaque. Les personnes qui font des activités modérées peuvent s'entendre respirer, mais peuvent tout de même parler.
- **Activités vigoureuses** s'entend des activités physiques qui font augmenter encore plus le rythme respiratoire et cardiaque au point qu'il est difficile de parler.

Pour de plus amples renseignements sur la planification du développement de la condition physique, revoir la leçon 6 du module B, *Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année*.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les ressources suivantes :

Agence de la santé publique du Canada. *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes*. Ottawa, Ontario : Agence de la santé publique du Canada, 2002. Disponible en ligne à <http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/condition-physique/downloads.html>.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année – Programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage et document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

---. *Manuel de la sécurité HORS-classe : Guide-ressource pour l'éducation physique et éducation à la santé de la 9^e à la 12^e année*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

---. *Mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années - Document de politiques*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. Disponible en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

Pour obtenir une liste d'activités physique classées par niveau d'intensité (c.-à-d. léger, modéré, vigoureux), consultez le site suivant (anglais seulement) :

Capital Health. Activity Intensity Classification. *Your Health*. http://www.capitalhealth.ca/EspeciallyFor/WeightWise/Activity_Intensity_Classifications.htm

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Rappel des activités physiques accomplies

Pour élaborer un plan de stage d'activité physique réalisable, les élèves doivent d'abord examiner et analyser leur situation actuelle relativement à l'activité physique.

Demander aux élèves de réfléchir aux activités physiques auxquelles ils participent. À l'aide du DR 1-SA, les inviter à indiquer les activités physiques auxquelles ils participent régulièrement durant une semaine, et la fréquence, la durée et l'intensité de leur pratique pour chacune.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

« *Activité physique* s'entend de toutes les formes d'utilisation des grands muscles, y compris les sports, la danse, les jeux, la marche et l'exercice pour la condition physique et le bien-être physique. Cela peut aussi comprendre une thérapie physique ou une formation en mobilité pour les élèves qui ont des besoins spéciaux. » (Éducation, Citoyenneté et Éducation Manitoba, *Mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années*, p. 5).



Se reporter au DR 1-SA : Inventaire des activités physiques personnelles : Participation actuelle (disponible en formats Word et Excel).

La version Excel du DR 1-SA est disponible sur le CD-ROM du présent document, et en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

À partir du DR 2-SA, demander aux élèves de répondre aux questions touchant les moyens qu'ils devraient prendre pour satisfaire aux exigences du cours en matière d'activité physique, et les méthodes qui leur permettraient de rester actifs après la fin de leurs études secondaires. Lorsque les élèves auront répondu aux questions chacun pour soi, leur demander de faire part au reste de la classe des activités physiques qu'ils ont choisies et de moyens qui les aideront à se motiver pour continuer d'être actifs physiquement.



Se reporter au DR 2-SA : Inventaire des activités physiques personnelles : choix pour une vie active.

Leçon 2 : Planification de la sécurité et de la gestion des risques

Introduction

Dans cette leçon, les élèves approfondissent la compréhension des facteurs de risque liés à la participation à l'activité physique et des divers niveaux de risques pouvant entraîner des blessures. Ils apprennent qu'en déterminant à l'avance les risques et les problèmes éventuels relatifs à la sécurité, ils pourront réduire au minimum ou éliminer les possibilités de blessures, rendant les activités plus sûres, plus agréables et plus bénéfiques.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.SA.1** Faire preuve d'aptitudes à la pensée critique, à la planification et à la prise de décision en rapport avec la conception et la mise en œuvre d'un plan personnel d'activité physique sécuritaire et éthique qui contribue à l'atteinte des éléments de la condition physique reliés à la santé.
- 11.SA.2** Faire preuve de compréhension du processus de gestion des risques et des responsabilités liées à la participation à l'activité physique.
- 12.SA.3** Démontrer les compétences nécessaires pour accéder à l'information et l'utiliser pour prendre des décisions éclairées en matière de sécurité et de gestion des risques en rapport avec la participation à l'activité physique;
notamment : niveau d'instruction, niveau de surveillance, installations et environnement, équipement, vêtements et chaussures, considérations personnelles et autres



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Éléments de la condition physique reliés à la santé

Pour préparer une révision des éléments de la condition physique reliés à la santé qui doivent être pris en compte dans le plan d'activité physique, inscrire les termes suivants pour que tous les élèves puissent les voir :

- endurance cardiorespiratoire
- force musculaire
- endurance musculaire
- flexibilité

À titre de stratégie d'activation des connaissances, discuter avec la classe des caractéristiques de chacun des éléments de la condition physique reliés à la santé (voir le module B, leçon 6, du document *Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année*).

Inviter les élèves à indiquer, à partir du DR 3-SA, les principaux éléments de la condition physique reliés à la santé correspondant aux activités qu'ils ont choisies dans leur inventaire des activités physiques personnelles (d'après le DR 1-SA et le DR 2-SA). Préciser que la plupart des activités physiques contribuent à plus d'un élément de la condition physique relié à la santé, et demander aux élèves d'indiquer la principale contribution de chaque activité.

Amener les élèves à déterminer si leurs choix d'activités physiques ne favorisent pas suffisamment certains éléments de la condition physique reliés à la santé. Si c'est le cas, leur demander de préparer un plan ou une stratégie leur permettant de combler ces lacunes.



Se reporter au DR 3-SA : Inventaire d'activités physiques (disponible en formats Word et Excel).

La version Excel de l'Inventaire d'activité physique est disponible sur le CD-ROM du présent document et en ligne à

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements sur les éléments de la condition physique reliés à la santé, y compris leur définition, veuillez consulter les ressources suivantes :

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année – Programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage et document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Module A, Leçon 2 et Module B, Leçon 6.

---. *Lignes directrices pour l'évaluation de la condition physique dans les écoles du Manitoba*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004, p. 11.

Ces ressources sont disponibles en ligne à
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.



Information générale

Facteurs de risque associés à l'activité physique

La participation à l'activité physique est importante pour maintenir sa condition physique et sa santé générale. Le niveau de participation est déterminé en fonction des objectifs personnels de chacun. Par exemple, un athlète de sport d'élite devra apporter une plus grande intensité à son entraînement physique qu'une personne qui fait de l'exercice simplement pour une question de santé personnelle.

Il importe de se rappeler que toutes les activités physiques comportent des éléments de risque, et que le niveau de préoccupations en matière de sécurité varie d'une activité à l'autre. Pour assurer la sécurité dans la pratique de toute activité physique, il faut comprendre les risques inhérents et prendre les mesures nécessaires pour réduire au minimum ou éliminer leur impact potentiel. Une partie du processus de gestion des risques consiste à comprendre les mesures d'urgence et procédures d'intervention en cas de blessure ou de situation dangereuse.

Les facteurs de risque susceptibles d'être associés à la participation à des activités physiques sont notamment :

- le niveau d'instruction;
- le niveau de surveillance;
- les installations et l'environnement;
- l'équipement;
- les vêtements et les chaussures;
- les considérations personnelles et autres (p. ex., besoins spéciaux en soins de santé, niveau d'habileté, expérience et accessibilité).

Le fait de répondre aux questions comme celles soulevées ci-dessous peut aider à réduire au minimum les risques liés à la participation à l'activité physique et à accroître la sensibilisation aux considérations et responsabilités en matière de sécurité.

Éléments à prendre en considération en matière de sécurité et de gestion des risques

Niveau d'instruction

- Quel sera le niveau d'instruction requis?
- Les instructeurs possèdent-ils les qualifications nécessaires?
- Y aura-t-il une évaluation des aptitudes effectuée afin de déterminer le niveau d'habileté du participant?

Niveau de surveillance

- Quel sera le niveau de surveillance requis?
- Y a-t-il des mesures d'urgence prévues?
- Quels seront les équipements ou fournitures (p. ex., téléphone, trousse de premiers soins) nécessaires?
- Les surveillants ont-ils la formation adéquate pour intervenir en cas d'urgence?

Installations et environnement

- Les dangers éventuels ont-ils été cernés?
- Les lieux ont-ils été inspectés?
- Y a-t-il des règles d'utilisation des lieux?
- Des modifications ou restrictions sont-elles nécessaires?
- Y a-t-il des précautions requises, compte tenu de l'environnement?

Équipement

- L'équipement a-t-il été inspecté et entretenu correctement?
- L'équipement a-t-il été modifié?
- Est-il nécessaire d'utiliser des équipements de protection?
- Y a-t-il des instructions spéciales à suivre ou des ajustements à faire pour utiliser l'équipement?

Vêtements et chaussures

- Est-il nécessaire de porter un type particulier de vêtements ou de chaussures pour cette activité?
- Faudra-t-il prévoir des vêtements additionnels pour s'adapter aux conditions environnementales?

Considérations personnelles et autres*

- Cette activité est-elle appropriée au niveau de condition physique du participant?
- Le participant devra-t-il suivre une formation?
- Le participant a-t-il une couverture d'assurance adéquate?
- Y aura-t-il des règles et des responsabilités spéciales associées à l'activité?
- Qui doit-on rejoindre en cas d'urgence?
- Un transport est-il nécessaire?

* Besoins spéciaux en soins de santé, niveau d'habileté, expérience, accessibilité et ainsi de suite

Le document intitulé *Manuel de la sécurité HORS-classe : Guide-ressource pour l'éducation physique et éducation à la santé de la 9^e à la 12^e année* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba) présente des lignes directrices générales sur la sécurité et des Listes de vérification sur la sécurité des activités physiques destinées à faciliter la planification de la participation des élèves à diverses activités physiques et la gestion des facteurs de risque associés à chaque activité. Une cote de facteur de risque (CFR) de 1 à 4 est attribuée à chaque activité, 4 représentant le risque le plus élevé.

RÉFÉRENCE



Pour de plus amples renseignements sur la sécurité et la gestion des facteurs de risque, veuillez consulter la ressource suivante :

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Manuel de la sécurité HORS-classe : Guide-ressource pour l'éducation physique et éducation à la santé de la 9^e à la 12^e année.* Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Gestion des risques associés à l'activité physique

À partir du DR 3-SA, proposer aux élèves de commencer à déterminer le niveau de risque des activités physiques auxquelles ils participent actuellement et de celles qu'ils intégreront à leur plan personnel d'activité physique.



Se reporter au DR 3-SA : Inventaire d'activités physiques (disponible en formats Word et Excel).

La version Excel de l'Inventaire d'activités physiques est disponible sur le CD-ROM qui accompagne ce document ainsi que dans la version en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Les éléments qui suivent doivent être présents à l'esprit au moment de choisir les activités du stage d'activité physique :

- **Activités** : Il est important pour les élèves de nommer **toutes** les activités physiques auxquelles ils pourraient prendre part, même si les possibilités de participation sont minimales. En inventoriant toutes les activités potentielles, ils peuvent amorcer, avec l'aide de l'enseignant, la démarche de gestion de risques des activités dont la cote de facteur de risque (CFR) est similaire.
- **Risque** : Les élèves doivent prendre en compte le nombre d'activités physiques choisies pour chaque CFR. Si toutes les activités choisies ont une CFR de 3 ou de 4, ils pourraient se retrouver dans une situation où ils auraient un trop grand risque à gérer.
- **Intensité** : Pour satisfaire aux exigences du cours, les élèves doivent choisir des activités d'intensité modérée à vigoureuse qui contribueront au développement de leur endurance cardiorespiratoire (cœur, poumons et appareil circulatoire) plus un ou plusieurs autres éléments de la condition physique reliés à la santé (force musculaire, endurance musculaire et flexibilité).

Création d'un plan de gestion des risques

Inviter toute la classe à réviser le contenu des listes de vérification sur la sécurité des activités physiques choisies.

Demander aux élèves de compléter le DR 4-SA, Plan de gestion des risques, pour une activité ayant une cote de facteur de risque (CFR) élevée. Les encourager à créer le plan en fonction des conditions liées à leur propre situation, en utilisant les activités physiques qu'ils ont choisies pour leur plan personnel d'activité physique. (L'ajout d'une nouvelle activité physique qui n'apparaît pas dans le plan doit d'abord être approuvé conformément aux instructions de l'enseignant et à la politique de l'administration scolaire et de la division scolaire.)



Se reporter au DR 4-SA : Plan de gestion des risques.

Une fois que les élèves auront complété le plan de gestion des risques, les inviter à le comparer à la liste de vérification sur la sécurité de l'activité physique appropriée (fournie par l'enseignant) pour vérifier s'il est exact et s'il inclut tout autre aspect à prendre en considération.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Listes de vérification sur la sécurité des activités physiques

Les enseignants doivent remettre aux élèves un exemplaire des Listes de vérification sur la sécurité des activités physiques individuelles ou leur donner accès au document *Manuel de la sécurité HORS-classe : Guide-ressource pour l'éducation physique et éducation à la santé de la 9^e à la 12^e année* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba), qui contient ces listes. Les listes de vérification doivent être intégrées au plan d'activité physique que l'élève soumettra à l'approbation des parents.

Ajout d'activités physiques

Les modalités d'ajout de nouvelles activités à un plan d'activité physique déjà signé par l'enseignant et le parent sont propres à chaque école ou division. Les modalités d'ajout d'activités non listées dans l'Inventaire des activités physiques ou dans la liste d'activités approuvées par l'école ou la division sont également propres à chaque école ou division. Les enseignants sont invités à se familiariser avec ces modalités et à les décrire sommairement aux élèves et aux parents, au besoin.

Plan de gestion des risques

L'enseignant peut exiger que les élèves préparent plus d'un plan.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les ressources suivantes :

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année – Programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage et document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008.

---. Lignes directrices pour l'évaluation de la condition physique dans les écoles du Manitoba, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004.

(suite)

RÉFÉRENCES (suite)

- . *Manuel de la sécurité HORS-classe : Guide-ressource pour l'éducation physique et éducation à la santé de la 9^e à la 12^e année.* Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008.
- . *Mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années - Document de politiques.* Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007.

Ces ressources sont disponibles en ligne à

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

Leçon 3 : Mise en œuvre du plan d'activité physique

Introduction

Dans cette leçon, les élèves démontrent leur aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un plan d'activité physique. Ils consignent également leur participation à l'activité physique et leurs réflexions personnelles.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.SA.2 Faire preuve de compréhension du processus de gestion des risques et des responsabilités associés à la participation à l'activité physique.
 - 12.SA.3 Démontrer les compétences nécessaires pour accéder à l'information et l'utiliser pour prendre des décisions éclairées en matière de sécurité et de gestion des risques en rapport avec la participation à l'activité physique; *notamment* : niveau d'instruction, niveau de surveillance, installations et environnement, équipement, vêtements et chaussures, considérations personnelles et autres.
 - 12.SA.4 Mettre en pratique les habiletés et concepts de mouvement dans les activités physiques choisies qui répondent aux objectifs d'un plan personnel d'activité physique.
 - 12.SA.5 Participer à des activités physiques d'un niveau d'intensité modéré à vigoureux.
 - 12.SA.6 Consigner par écrit la fréquence, l'intensité et le type d'activités physiques pratiquées ainsi que le temps consacré à la pratique, tel qu'indiqué dans le plan personnel d'activité physique.
 - 12.SA.7 Réfléchir aux réactions physiques et émotionnelles à la participation à l'activité physique, ainsi qu'aux influences qui s'exercent sur cette participation.
-



Information générale

Plan personnel d'activité physique

À ce stade, les élèves ont trouvé les activités auxquelles ils participeront au cours de leur stage d'activité physique et ils ont créé un plan de gestion des risques au moins pour les activités à risque élevé. Ils peuvent donc commencer à organiser les éléments requis pour leur plan personnel d'activité physique d'une manière qui leur sera compréhensible et qu'ils pourront suivre.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Établir le plan personnel d'activité physique

Inviter les élèves à commencer à établir leur plan personnel d'activité physique aux fins d'approbation et de signature en utilisant un planificateur d'activité physique comme celui présenté dans le DR 5-SA. Cet outil peut servir à présenter aux parents les activités physiques que les élèves ont choisi d'intégrer à leur plan d'activité physique et à confirmer que les listes de vérification sur la sécurité des activités physiques choisies ont été ajoutées au plan.



Se reporter au DR 5-SA : Plan personnel d'activité physique.



Information générale

Apporter la touche finale au plan d'activité physique

Les étapes qui suivent donnent un aperçu d'une démarche à considérer au moment de terminer le plan d'activité physique de l'élève et d'en obtenir l'approbation :

1. Le plan d'activité physique, élaboré conformément aux critères précisés, devrait comprendre les éléments suivants :
 - des activités physiques choisies qui contribuent à l'endurance cardiorespiratoire, plus au moins un des autres éléments de la condition physique reliés à la santé (force musculaire, endurance musculaire et flexibilité);
 - un plan de sécurité et de gestion des risques (créé dans la leçon précédente);
 - des listes de vérification sur la sécurité des activités physiques pertinentes en regard des activités physiques choisies.
2. Lorsque le plan est terminé, l'enseignant signe une lettre à l'intention des parents dans laquelle il explique l'information qui leur est transmise.



Se reporter au DR 6-SA : Exemple de lettre d'accompagnement du Stage d'activité physique.

3. Le Formulaire de déclaration et de consentement des parents et le Formulaire de déclaration de l'élève doivent être remplis, selon le cas, avant que l'élève ne procède à la mise en œuvre du plan d'activité physique HORS-classe. Comme ces formulaires seront propres à chaque école ou division, les enseignants doivent être informés de leur contenu et de l'endroit où ils se trouvent. Ces formulaires doivent être signés par le parent des élèves de moins de 18 ans. Il existe aussi un Formulaire de déclaration et de consentement à l'intention des étudiants de 18 ans ou plus. Des exemples de formulaires sont disponibles dans les Annexes B1 et B3 du *Manuel de la sécurité HORS-classe* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba).

4. Le plan personnel d'activité physique, le Formulaire de déclaration et de consentement des parents et le Formulaire de déclaration de l'élève doivent être retournés à l'école. L'enseignant prend note que les formulaires appropriés ont été signés et reçus et les conserve jusqu'à la fin du cours.

Mettre en œuvre le plan personnel d'activité physique

Les élèves commencent maintenant à mettre en œuvre leur plan d'activité physique et à se livrer aux activités physiques qu'ils ont choisies. Ils ont besoin d'un outil qui leur permettra de consigner par écrit leur participation à l'activité physique et leurs réflexions.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Les enseignants sont encouragés à s'entretenir à intervalles réguliers avec chacun des élèves afin de suivre leurs progrès et de discuter de leur plan d'activité physique et d'autres éléments du cours.

Consigner sa participation à l'activité physique et ses réflexions

Les élèves doivent consigner leur participation aux activités physiques et soumettre leur dossier à l'enseignant. Leur dossier comprend les éléments suivants :

- description détaillée de leur participation à l'activité physique selon l'horaire établi par l'enseignant;
- évaluation du temps consacré au développement des éléments de la condition physique reliés à la santé;
- réflexions quotidiennes sur la satisfaction que leur procurent certaines habitudes saines (il peut s'agir d'explications de leur degré de satisfaction ou de l'expression de leurs sentiments par rapport au déroulement de la journée en général, ou des progrès réalisés vers l'atteinte de leurs objectifs personnels en matière de santé et de condition physique).

Les outils qui suivent ont pour but d'aider les élèves à consigner par écrit leur participation.



Se reporter au DR 7-SA : Journal d'activité physique (disponible en formats Word et Excel).

La version Excel du Journal d'activité physique est plus complète que la version Word. Elle est disponible sur le CD-ROM d'accompagnement, ainsi qu'en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

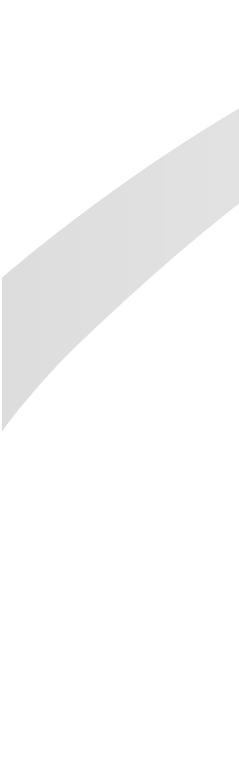
Achever le plan d'activité physique

À la fin du cours, les parents devront signer un formulaire indiquant que l'information transmise par les élèves à l'enseignant reflète fidèlement leur participation au stage d'activité physique HORS-classe. Les étudiants de 18 ans ou plus devront faire signer leur formulaire de signature postérieure par leurs parents ou par un adulte autorisé.



Se reporter au DR 8-SA : Exemple de formulaire de signature postérieure pour la fin du stage d'activité physique HORS-classe (formulaire à l'intention des parents-tuteurs).

Se reporter au DR 9-SA : Exemple de formulaire de signature postérieure pour la fin du stage d'activité physique HORS-classe (formulaire à l'intention de l'adulte autorisé).



MODULE B : GESTION DE LA CONDITION PHYSIQUE

Résultats d'apprentissage spécifiques

Introduction

Leçon 1 : Application et maintien du changement :
Un investissement personnel

Leçon 2 : Tendances en matière de santé et de
condition physique

Leçon 3 : Mythes et idée fausses concernant
l'exercice et la condition physique

Leçon 4 : Publicité relative à la santé et à la condition
physique

Leçon 5 : Devenir un consommateur averti en
matière de condition physique

MODULE B: GESTION DE LA CONDITION PHYSIQUE

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.GC.1** Examiner le processus d'établissement d'objectifs comme moyen d'améliorer les comportements en matière de condition physique et/ou de santé.
- 12.GC.2** Déterminer, appliquer et réviser les objectifs personnels visant des pratiques et des habitudes de vie saines, y compris la participation à l'activité physique.
- 12.GC.3** Examiner les tendances actuelles en matière de santé et de condition physique.
- 12.GC.4** Démontrer une compréhension des mythes et des idées fausses concernant la condition physique et la façon dont ces idées sont utilisées dans la publicité.
- 12.GC.5** Examiner les méthodes utilisées par les publicitaires pour promouvoir et vendre des produits et des services relatifs à l'exercice, à la condition physique et à la santé.
- 12.GC.6** Examiner les influences qui s'exercent sur les décisions que prennent les consommateurs relativement aux produits et services axés sur la condition physique.
- 12.GC.7** Analyser les facteurs clés à prendre en considération au moment d'acheter des produits ou des services axés sur la condition physique.

MODULE B : GESTION DE LA CONDITION PHYSIQUE

Introduction

Il faut beaucoup de détermination pour apporter des changements positifs à son mode de vie, mais les bienfaits subséquents compensent largement les efforts nécessaires pour y arriver. Il n'est jamais trop tard pour modifier son attitude et son comportement et pour en retirer les effets bénéfiques. Lorsque les changements deviennent des habitudes, on est sur la voie de la santé.

Le module B débute par une courte révision du modèle des Étapes du changement et de l'importance d'établir des objectifs judicieux dans le processus visant à changer les comportements relatifs à la condition physique ou à la santé. Cette révision des sujets abordés dans le cours d'Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année est suivie de nouvelles leçons qui stimulent la réflexion des élèves concernant la santé et la condition physique en leur offrant l'occasion d'examiner les tendances les plus récentes en matière de santé et de développement de la condition physique, et en les aidant à acquérir les habiletés nécessaires pour prendre des décisions éclairées en tant que consommateurs de produits et services favorisant la santé et la condition physique. Il importe que les élèves deviennent des consommateurs plus avertis parce qu'à l'âge adulte, ils devront prendre les décisions quotidiennes qui influenceront sur leur santé et leur mieux-être.

Le Module B, Gestion de la condition physique, comprend les cinq leçons suivantes :

- Leçon 1 : Application et maintien du changement : Un investissement personnel
- Leçon 2 : Tendances en matière de santé et de condition physique
- Leçon 3 : Mythes et idées fausses concernant l'exercice et la condition physique
- Leçon 4 : Publicité relative à la santé et à la condition physique
- Leçon 5 : Devenir un consommateur averti en matière de condition physique

Le matériel à l'appui des leçons est présenté dans la section Documents de ressource du présent document.

Leçon 1 : Application et maintien du changement : Un investissement personnel

Introduction

Cette leçon a pour but de réviser les apprentissages du cours d'Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année. Il y aura un peu de temps consacré à la révision du modèle des Étapes du changement (selon Prochaska, Norcross et DiClemente) et des stratégies facilitant le passage d'une étape à la suivante dans le continuum du changement. Comme l'établissement d'objectifs représente un élément absolument essentiel des stratégies de changement, une révision du processus d'établissement d'objectifs est également incluse. En 12^e année, les élèves ont l'occasion d'établir des objectifs et de déterminer la façon de les atteindre à un niveau plus poussé qu'en 11^e année.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.GC.1 Examiner le processus d'établissement d'objectifs comme moyen d'améliorer les comportements en matière de condition physique et/ou de santé.
 - 12.GC.2 Déterminer, appliquer et réviser les objectifs personnels visant des pratiques et des habitudes de vie saines, y compris la participation à l'activité physique.
-



Principaux éléments de connaissance

- On peut modifier les comportements touchant la santé, par exemple, intégrer l'activité physique à ses habitudes de vie.
 - Les stratégies favorisant l'engagement continu à faire de l'activité physique et à développer sa condition physique sont un choix personnel.
 - Le succès dans l'adoption de comportements positifs en matière de santé tient à l'établissement d'objectifs judicieux basés sur le continuum des Étapes de changement.
-



Questions essentielles

1. Pourquoi doit-on modifier ses objectifs au fil du temps?
2. Comment l'établissement d'objectifs réalistes augmente-t-il les chances de succès dans le changement des comportements relatifs à la santé?
3. Quelles sont les étapes ou la raison d'être de l'établissement d'objectifs?
4. Comment une personne peut-elle améliorer ses comportements liés à la condition physique et à la santé à l'intérieur de son mode de vie?



Information générale

Réflexions personnelles sur les étapes du changement

Bien des gens décident d'apporter des changements dans leur vie afin d'améliorer leur santé, d'augmenter leur revenu, de nouer des relations satisfaisantes et ainsi de suite. Souvent, les gens échouent dans leurs tentatives de changement parce qu'ils n'ont pas suffisamment réfléchi aux étapes du changement, ou qu'ils n'ont pas pris la peine de suivre ces étapes correctement.

Lorsqu'une personne établit des objectifs, il est important qu'elle comprenne bien sa situation actuelle, son point de départ. La stratégie d'apprentissage suggérée ci-dessous fournit aux élèves l'occasion de réfléchir à des changements qu'ils ont apportés dans leurs habitudes de vie favorisant la santé depuis la 11^e année.



Suggestion pour l'enseignement ou pour l'évaluation

Révision et réflexion au sujet de l'activité physique

Demander aux élèves de réfléchir, chacun pour soi, à ses expériences d'activité physique en complétant le questionnaire du DR 1-GC. Une fois le questionnaire terminé, les inviter à échanger avec leurs camarades au sujet de leurs réflexions et commentaires. Une discussion avec toute la classe pourrait faciliter la réflexion sur les diverses étapes du changement et sur les stratégies que les élèves ont adoptées pour assurer la réussite de leur plan personnel d'activité physique de 11^e année.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Il est important que les élèves se sentent à l'aise et soient d'accord pour faire part de leurs réflexions personnelles. Ils ne doivent pas se sentir obligés de divulguer des pensées ou sentiments personnels.

Ce questionnaire pourrait aussi servir comme guide de discussion durant les rencontres individuelles entre l'enseignant et les élèves, ou avec de petits groupes d'élèves.



Se reporter au DR 1-GC : Questionnaire sur les expériences d'activité physique : Révision et réflexions.



Information générale

Révision des étapes du changement

Dans le cours d'Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année, les élèves ont étudié le modèle des Étapes du changement (Prochaska, Norcross et DiClemente), qui énonce cinq étapes par lesquelles on passe pour apporter un changement durable d'attitude et de comportement. Le continuum du changement comporte des processus particuliers qui caractérisent chacune des cinq étapes du changement.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Le fait de comprendre à quelle étape du changement se situe l'élève aide l'enseignant à orienter l'élève dans l'établissement de ses objectifs personnels et l'élaboration de ses plans. L'enseignant doit tenir compte de l'étape où se trouve chaque élève pour l'aider à établir ses objectifs et à élaborer son plan personnel d'activités physiques.

1. **Précontemplation** (aucune intention de faire du changement). À cette étape, la personne commence à se rendre compte qu'elle a un problème de comportement. Elle peut alors procéder à une autoévaluation ou réfléchir à sa propre situation et déterminer qu'un changement s'impose. Elle peut alors passer au stade de la contemplation.
2. **Contemplation** (réflexion sur la réalisation du changement). Parvenue à cette étape, la personne cherche de l'information sur le comportement malsain et devient plus consciente des problèmes pouvant en résulter. Elle parle du problème avec d'autres personnes et discute ou réfléchit à propos de solutions éventuelles. Cette personne est maintenant prête à passer à l'étape de la préparation.
3. **Préparation/décision** (préparation afin de réaliser le changement). À ce stade, la personne s'engage à apporter le changement au comportement visé et pense qu'elle peut y arriver. Elle comprend mieux comment apporter le changement et connaît les bienfaits qu'elle peut en retirer. Elle élabore un plan visant la pratique du nouveau comportement. Elle est prête à passer à l'étape de l'action.
4. **Action** (réalisation du changement). La personne rendue à cette étape amorce son plan pour réaliser le changement. Elle trouve des façons de demeurer motivée, par exemple, en demandant l'aide des autres. Elle tente de contrôler les facteurs déclencheurs du comportement problématique et se donne des moyens de rester concentrée sur le comportement sain. Le nouveau comportement commence à se substituer au comportement malsain. Certaines personnes peuvent intégrer des « récompenses » personnelles pour avoir respecté leur plan d'action.
5. **Entretien** (efforts pour maintenir le changement). À cette étape, la personne agit de la même façon qu'à l'étape de l'action et maintient son comportement depuis au moins six mois. Elle s'efforce de respecter son plan d'action et de ne pas revenir à son comportement antérieur.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les ressources suivantes :

- * Prochaska, James O., John C. Norcross, et Carlo C. DiClemente. *Changing for Good: A Revolutionary Six-Stage Program for Overcoming Bad Habits and Moving Your Life Positively Forward*. New York, NY: Avon Books Inc., 1994.
- * Spencer, Leslie, Troy B. Adams, Sarah Malone, Lindsey Roy, et Elizabeth Yost. "Applying the Transtheoretical Model to Exercise: A Systematic and Comprehensive Review of the Literature." *Health Promotion Practice* 7.4 (Oct. 2006): 428–43.
- * anglais seulement



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Stratégies de changement

Comme préparation à cette tâche, les élèves auront peut-être besoin de réviser ou de compléter le DR 1-GC : Étapes du changement liées à l'activité physique – Questionnaire, inclus dans le cours d'Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année (se reporter au module B, leçon 2, page 122).

Demander aux élèves de compléter le DR 2-GC pour les aider à mieux comprendre le continuum des Étapes du changement et les stratégies qui les aideront à progresser d'une étape à la suivante dans leur comportement en matière d'activité physique. En répondant aux questions relatives à leur situation actuelle dans le continuum du changement, et aux étapes antérieures, et en appliquant des stratégies pour passer à l'étape suivante, ils établiront un plan d'action pour adopter un mode de vie actif et sain.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Demander aux élèves de travailler à ce devoir en continu à mesure qu'ils avancent dans le cours d'Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année. S'assurer d'utiliser la même terminologie qu'en 11^e année.



Se reporter au DR 2-GC : Stratégies de changement.



Information générale

Établissement d'objectifs

L'établissement d'objectifs est l'une des stratégies les plus importantes et les plus efficaces pour avoir ce que l'on veut dans la vie. Si l'on demandait à un groupe de personnes d'écrire leurs cinq principaux objectifs dans la vie, beaucoup d'entre eux mentionneraient « une bonne santé ». Nous savons tous qu'une bonne santé ne doit rien au hasard. Une variété de facteurs entrent en ligne de compte dans le fait d'avoir et de maintenir une bonne santé.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Comportements qui ont une incidence sur la santé

Comme révision rapide, demander aux élèves d'utiliser la stratégie Pense-Trouve un partenaire-Discute (se reporter à l'annexe E) pour échanger sur les comportements qu'ils peuvent pratiquer tous les jours afin d'améliorer ou de conserver leur santé personnelle. En travaillant par paires, les élèves indiqueront les comportements qui auraient le plus grand impact à long terme sur la santé, puis ils feront part de leurs résultats au reste de la classe.



Information générale

Pourquoi établir des objectifs?*

De nombreuses recherches démontrent une corrélation entre l'établissement d'objectifs et l'atteinte ou l'amélioration de sa performance dans bien des domaines, comme l'éducation, le sport et les affaires. Parmi les raisons justifiant l'établissement d'objectifs, mentionnons les suivantes :

- **Avoir des objectifs nous aide à voir plus clairement ce que nous voulons.** Nous voulons tous réussir dans nos entreprises, quelles qu'elles soient. Ce désir de réussir nous aide à atteindre nos buts et à surmonter les obstacles qui se dressent sur notre route. Nous nous sentons mieux et travaillons plus dur quand nous visons des objectifs clairs que nous avons choisis personnellement et qui sont orientés vers un but identifiable.
- **Avoir des objectifs nous aide à rester concentrés et à éviter les distractions.** Les gens qui établissent des objectifs obtiennent des résultats parce qu'ils ont appris comment cibler leur temps, leur énergie et leurs ressources de façon à atteindre un objectif précis. Le fait de rester concentré sur ses objectifs aide à surmonter bien des difficultés et obstacles qui se présentent dans la poursuite des résultats souhaités. En établissant des objectifs clairs et réalisables et en travaillant consciemment à les atteindre, on peut éviter bien des pièges et distractions de la vie quotidienne.
- **Avoir des objectifs nous aide à rester motivés.** La motivation est une force motrice puissante qui nous aide à accomplir les choses que nous voulons vraiment dans la vie. L'adoption et le maintien d'un mode de vie sain et actif comporte parfois des difficultés. Le fait d'avoir des objectifs et de rester motivé aide à passer à travers les revers ou les déceptions qui surviennent périodiquement lorsqu'on tente de changer une habitude ou d'en adopter une nouvelle. Notre motivation vient des raisons qui nous ont fait choisir ces objectifs précis dès le départ.

* Source : Time Thoughts. "Goal Setting: Why Should I Set Goals?" *Goal Setting*. <http://www.timethoughts.com/goalsetting/WhySetGoals.htm>. Adapté avec l'autorisation des auteurs.

- **Avoir des objectifs nous aide à établir les priorités en fonction de nos valeurs.** À mesure que l'on progresse vers l'objectif visé, on doit décider entre diverses options, mais en gardant les yeux rivés sur le but à atteindre et en restant fidèle à ses valeurs et convictions, on a plus de chances de faire les bons choix. Ces choix se fondent sur ce qui est le plus important pour nous. Il faut se rappeler que ces buts sont ceux qu'on a choisis soi-même et que les raisons qui nous poussent à les atteindre sont importantes.
- **Les objectifs établis sont les jalons d'un plan d'action visant la réalisation du changement.** Un plan d'action bien conçu qui énonce une série d'objectifs à court terme fournit la marche à suivre pour atteindre des objectifs plus grands et à long terme. Le fait de subdiviser un objectif à long terme en étapes plus courtes et réalisables rend la progression beaucoup plus facile vers l'objectif ultime. Les objectifs à court terme fournissent un moyen d'évaluer si nous faisons les progrès escomptés ou si nous dévions de la voie. L'évaluation de notre plan d'action nous permet d'apprendre de nos erreurs et de surmonter les obstacles. Elle fournit aussi l'occasion de modifier notre plan en tenant compte de nos expériences.

Pourquoi y a-t-il si peu de gens qui établissent des objectifs?*

Certains experts estiment que seulement cinq à dix pour cent des gens pensent à leurs objectifs régulièrement, et que seulement un à trois pour cent ont des objectifs clairs rédigés sur papier. La plupart des experts s'entendent pour dire que l'établissement d'objectifs est un outil puissant. Si tel est le cas, pourquoi y a-t-il si peu de gens qui se fixent des objectifs?

Les raisons expliquant pourquoi les gens ne se fixent pas d'objectifs comprennent les suivantes :

- Ils ne savent pas ce qu'ils veulent. (Absence de but)
- Ils ne savent pas comment fixer des objectifs ou n'élaborent pas de plan pour les réaliser. (Inaction)
- Ils n'ont pas de buts, ils ont seulement des désirs.
- Ils ont peur du changement.
- Ils se trouvent des excuses qui deviennent des barrières personnelles.
- Ils deviennent frustrés, se découragent ou se sentent dépassés. (Objectifs trop nombreux, trop gros ou trop longs à atteindre)

En ayant des objectifs clairs et précis, on garde plus facilement sa motivation et sa concentration, surtout face à des difficultés. L'établissement d'objectifs est une façon de régler son comportement de façon à atteindre une cible qu'on a déterminée soi-même et que l'on veut atteindre. Il peut s'agir d'objectifs axés sur les finances personnelles, l'éducation ou la santé et la condition physique.

* Source : Time Thoughts. "Goal Setting: Why Should I Set Goals?" *Goal Setting*. <http://www.timethoughts.com/goalsetting/WhySetGoals.htm>. Adapté avec l'autorisation des auteurs.

Étapes pour établir et atteindre des objectifs

Bon nombre de personnes établissent des objectifs qu'ils veulent atteindre. Certains de ces objectifs visent l'acquisition de biens matériels (voiture, vacances d'hiver, etc.), ou encore la pratique ou l'apprentissage de nouvelles choses (p. ex., écrire un livre, peindre un tableau, pratiquer un nouveau sport). D'autres ont trait à l'accomplissement personnel (p. ex., faire de l'exercice régulièrement, trouver un nouvel emploi, manger sainement). Ce sont tous de bons objectifs, mais beaucoup de gens ne les atteindront peut-être jamais parce qu'ils n'ont pas pensé à faire un plan précis pour les réaliser.

Voici les six étapes qui peuvent aider les élèves à fixer et à atteindre leurs objectifs.

ÉTAPES POUR ÉTABLIR ET ATTEINDRE DES OBJECTIFS

1. **Choisir des objectifs précis et mesurables.** Détermine quels sont tes objectifs et les raisons qui font que ces objectifs sont importants pour toi. Sois aussi précis que tu le peux sur ce que tu veux accomplir. Au lieu de dire que tu veux manger plus sainement, indique les choses que tu veux changer dans ton alimentation (p. ex., consommer sept à dix portions de fruits et de légumes par jour). Ainsi, tu sauras exactement ce que tu dois changer et dans quelle mesure. Tu as maintenant un objectif mesurable.
2. **Fixe des objectifs réalisables.** Divise tes grands objectifs en objectifs plus petits et atteignables de façon à te rapprocher graduellement de ton but final. C'est une façon de bâtir un processus graduel afin d'atteindre le but ultime. Les étapes peuvent te servir de jalons (ou postes de contrôle) qui te permettront de voir comment tu progresses et si tu dois réviser tes petits objectifs. Quand tu verras que tu as dépassé tes attentes ou que tu commences à prendre du retard, tu pourras faire les ajustements nécessaires. Durant le processus de changement de tes habitudes d'activité physique, il est important de tenir un journal de tes activités.
3. **Évalue tes objectifs pour t'assurer qu'ils sont réalistes.** L'établissement d'un objectif peu réaliste qui ne tient pas compte des conditions ou circonstances actuelles peut t'empêcher d'atteindre un objectif. Il est important de viser haut, mais si les objectifs ne sont pas réalistes, ils peuvent être perçus comme étant inatteignables, ce qui peut stopper la progression vers l'atteinte de ce but. Cherche des gens qui peuvent t'aider à atteindre tes objectifs et utilise les ressources nécessaires qui te sont accessibles.
4. **Fixe un échéancier (des dates cibles) et des rappels visuels de tes objectifs.** Un objectif est simplement un rêve que tu caresses, avec une date d'achèvement précise. Prépare un échéancier pour les objectifs que tu as établis. Cet échéancier peut être établi en fonction des petits objectifs que tu t'es fixés. Il est très important de prévoir des dates cibles distinctes pour chaque objectif, ce qui t'aidera à rester concentré sur les actions que tu vises et à évaluer tes progrès dans la poursuite de l'objectif. Crée un rappel visuel de chacun de tes objectifs et place-les là où tu pourras les voir tous les jours. N'oublie pas que les raisons qui t'ont poussé à choisir ces objectifs étaient importantes pour toi, et qu'elles t'ont motivé à élaborer un plan pour les accomplir.
5. **Prépare-toi à rencontrer des obstacles ou difficultés.** Les obstacles que tu peux rencontrer dans la poursuite de tes objectifs peuvent être de nature émotive. Par exemple, tu peux te sentir frustré que les gens ne t'encouragent pas, ou ressentir du découragement parce que les changements visés n'arrivent pas aussi vite que tu voudrais. Les sentiments de frustration ou de découragement sont des réactions naturelles. L'ajustement des petits objectifs peut atténuer cette réaction émotionnelle. Il est important de persévérer et de ne pas perdre espoir.
6. **Pense à te récompenser.** À mesure que tu auras atteint chaque petit objectif, récompense-toi pour tes efforts.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Étapes de l'établissement d'objectifs

Fournir aux élèves une copie du DR 3-GC et leur demander d'écrire leurs objectifs (p. ex., relativement à l'activité physique, à la condition physique et à une saine alimentation) et d'élaborer un plan d'action pour les atteindre. Leur suggérer de prendre leur temps pour réfléchir à chaque étape, puis d'écrire ce qu'ils prévoient faire pour accomplir chaque objectif.



Se reporter au DR 3-GC : Étapes de l'établissement d'objectifs.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Il s'agit d'un devoir continu, qui devrait être considéré comme un échantillon de travail obligatoire. Demander aux élèves de revenir périodiquement à ce plan d'action et d'évaluer leurs progrès dans l'atteinte des objectifs établis, en apportant des changements au besoin.

Indiquer aux élèves qu'ils peuvent se servir du DR 4-GC comme outil de suivi pour leurs progrès dans la poursuite de leurs objectifs.



Se reporter au DR 4-GC : Gestionnaire d'objectifs (disponible en format Excel seulement).

Le chiffrier Excel est accessible dans la version CD-ROM de ce document et en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Stage d'activité physique

Les élèves de 12^e année doivent compléter au minimum 55 heures d'activité d'intensité modérée à vigoureuse. Le stage d'activité physique devrait tenir compte des objectifs personnels de chaque élève en matière d'activité physique ou de condition physique. La détermination des exigences relatives à l'achèvement du stage d'activité physique et/ou du plan d'activité physique de 12^e année appartient aux décideurs locaux. Les écoles peuvent décider d'ajouter d'autres critères qui démontrent une participation régulière à l'activité physique (p. ex., variété des activités physiques, ajout d'une nouvelle activité physique, activités que l'élève choisit de faire à la fin de ses études secondaires).

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les sites Web suivants :

Manitoba Physical Education Teachers Association/Association manitobaine des enseignants et des enseignantes en éducation physique (MPETA/AMEEP). « Mon programme d'entraînement physique – Objectifs » ("Goal Setting: Personal Plan"). *MPETA Resources to Support the Grades 11 and 12 Curriculum*. <http://www.mpeta.ca/resources.html>.

Time Thoughts. "Goal Setting: Why Should I Set Goals?" *Goal Setting*. <http://www.timethoughts.com/goalsetting/WhySetGoals.htm>. (anglais seulement)

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Leçon 2 : Tendances en matière de santé et de condition physique

Introduction

Le développement de la condition physique en Amérique du Nord est une industrie qui génère plusieurs milliards de dollars chaque année. Le succès de cette industrie implique la tenue d'études de marché visant à déterminer les tendances en matière de santé et de condition physique qui influenceront sur les pratiques, les produits et les services connexes. En analysant les données recueillies, les intervenants du monde du conditionnement physique peuvent déterminer les tendances actuelles et futures et ainsi répondre plus adéquatement à la demande d'une population toujours plus nombreuse à s'intéresser à l'exercice et à la condition physique, et à la santé en général.

Cette leçon fournit aux élèves l'occasion d'effectuer des recherches et une analyse sur les tendances en matière de santé et de condition physique. Elle les invite également à prédire les tendances futures et à suggérer des façons de réagir à ces tendances. Les concepts clés qui régissent le développement de la condition physique peuvent inclure l'adoption d'un mode de vie actif et le développement durable.



Résultats d'apprentissage spécifiques

12.GC.3 Examiner les tendances actuelles en matière de santé et de condition physique.



Principaux éléments de connaissance

- Les pratiques favorisant la santé et la condition physique sont en perpétuel changement et influent sur la qualité de vie.
 - Les tendances reflètent un changement, une orientation ou un virage général dans le domaine à l'étude.
 - Les tendances ont un effet sur les possibilités et les choix relatifs aux habitudes de vie.
-



Questions essentielles

1. Qu'est-ce qu'une tendance?
2. Quelle est la tendance actuelle en matière de santé et/ou de condition physique?
3. En quoi les tendances sont-elles utiles pour savoir comment réagir aux enjeux et aux intérêts courants?
4. En quoi les tendances relatives à la santé et à la condition physique ont-elles changé ces dernières années?



Information générale

Chaque année, les leaders du domaine de la santé et de la condition physique déterminent les tendances générales dans l'industrie du conditionnement physique en tenant compte de diverses sources de données. Les deux groupes importants qui mènent des études approfondies à ce sujet sont l'American College of Sports Medicine (ACSM) et l'American Council on Exercise (ACE).

Prédictions de l'ACSM sur les tendances en matière de santé et de condition physique

L'ACSM est la plus grande organisation dans le monde en ce qui a trait à la médecine sportive et à la science de l'exercice. Ses membres se consacrent à la promotion et à l'amélioration de la performance physique, de la condition physique, de la santé et de la qualité de vie à l'échelle mondiale.

Les études menées par l'ACSM dégagent les tendances qui se dessinent dans une variété d'environnements où sont fournis des services et programmes de santé et de condition physique, par exemple, les gymnases commerciaux, les détaillants de produits liés à la condition physique, les milieux médicaux et cliniques de toutes sortes, ainsi que les centres de loisirs et les environnements de programmes communautaires. Ces données sont recueillies par des experts de partout dans le monde. Les tendances identifiées dans les études sont basées sur de l'information fournie par des professionnels très respectés du domaine de la condition physique. Le but ultime de la détermination des tendances est de trouver et d'appliquer des solutions ou réponses appropriées.

D'après les constatations issues de ses études internationales, l'ACSM a formulé ses prédictions quant aux principales tendances en matière de santé et de condition physique pour 2007 et 2008, qui sont énoncées dans le site Web de l'ACSM (se reporter à la section Références, à la page suivante). [Traduction libre] « Les programmes d'exercice pour enfants visant à combattre l'obésité chez les enfants et les adolescents » sont classés numéro 1 et numéro 2 parmi les tendances mondiales relatives à la condition physique en 2007 et 2008 respectivement (Thompson, "Worldwide Survey Reveals Fitness Trends for 2008", p. 8).

L'obésité chez l'enfant est devenue une tendance si importante qu'elle est le sujet de discussions et d'élaboration de programmes à l'échelle planétaire. Atténuer cette tendance est devenu une priorité absolue dans bien des régions du monde, y compris au Manitoba. À titre d'exemple, le gouvernement du Manitoba est passé à l'action en augmentant le temps alloué pour l'éducation physique et éducation à la santé et en rendant ce cours obligatoire à tous les niveaux, de la maternelle à la 12^e année. De plus, toutes les écoles du Manitoba doivent élaborer leurs propres politiques de nutrition afin de promouvoir des habitudes alimentaires plus saines (Enfants en santé Manitoba, *Guide de nutrition des écoles du Manitoba*). Ces initiatives sont le résultat des recommandations du Groupe de travail

multipartite Des enfants en santé, pour un avenir en santé, dans son *Rapport du groupe de travail Des enfants en santé, pour un avenir en santé*, publié en 2005.

Prédictions de l'ACE relativement aux tendances en matière de condition physique

L'American Council on Exercise (ACE) est une organisation sans but lucratif qui s'emploie à faire connaître les bienfaits de l'activité physique et qui prévient les consommateurs au sujet des produits liés au conditionnement physique qui sont inefficaces ou dangereux et des instructions qui peuvent leur être néfastes.

Les dix principales tendances dégagées par l'ACE relativement à l'activité physique pour 2007 et 2008 sont indiquées dans son site Web.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les ressources suivantes :

*American College of Sports Medicine. "ACSM Survey Predicts 2008 Fitness Trends." Communiqué de presse du 9 nov. 2007.

http://www.acsm.org/AM/Template.cfm?Section=ACSM_News_Releases&CONTENTID=9207&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm



---. "Fitness Trends for 2007 from American College of Sports Medicine: Survey Results Name Top 20 Trends in Health and Fitness Industry." Communiqué de presse du 13 nov. 2006. http://www.acsm.org/AM/Template.cfm?Section=Home_Page&template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=6183.

*American Council on Exercise. "ACE 2008 Fitness Trend Predictions: ACE-Certified Fitness Professionals Predict Fun Focused Fitness." Communiqué de presse du 3 janvier 2008.

http://www.acefitness.org/media/media_display.aspx?NewsID=277&DCMP=BAC-GetFit2008Trends.

---. "ACE Makes Fitness Trend Predictions for 2007: Survey Results Highlight Forecast of Hundreds of ACE-Certified Fitness Professionals." Communiqué de presse du 4 déc. 2006. http://www.acefitness.org/media/media_display.aspx?NewsID=263.

Enfants en santé Manitoba. *Guide de nutrition des écoles du Manitoba : Élaboration des lignes directrices et politiques*. Winnipeg (Man.) : Enfants en santé Manitoba, 2006. Disponible sur le site Web d'Écoles en santé Manitoba à <http://www.gov.mb.ca/healthyschools/msnh.html>.

Groupe de travail multipartite Des enfants en santé, pour un avenir en santé. *Rapport du Groupe de travail – Des enfants en santé, pour un avenir en santé*. Winnipeg (Man.) : La Vie saine Manitoba, Juin 2005. Disponible en ligne à <http://www.gov.mb.ca/healthykids/index.fr.html>.

*Thompson, Walter R. "Worldwide Survey Reveals Fitness Trends for 2007." *ACSM's Health & Fitness Journal* 10.6 (Nov./déc. 2006) : 8–14.

---. "Worldwide Survey Reveals Fitness Trends for 2008." *ACSM's Health & Fitness Journal* 11.6 (Nov./déc. 2007) : 7–13. Disponible en ligne à <http://www.informz.net/acsm/data/images/worldwidetrends.pdf>.

*Van Dusen, Allison. "Top Ways to Stay in Shape." 10 jan. 2007. *Health*. Forbes.com. http://www.forbes.com/forbeslife/2007/01/09/ways-stay-shape-forbeslife-cx_0110_avd_stayshape2007.html.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Prédictions et analyse relativement aux tendances

Inviter les élèves à :

- soumettre leur opinion concernant les tendances qui semblent se dessiner actuellement en matière de santé et de condition physique;
- classer les tendances dégagées en tenant compte de l'importance qu'elles semblent avoir, à leur avis;
- fournir des raisons à l'appui de leurs choix relatifs aux tendances perçues.

Discuter avec les élèves des tendances présentées par l'ACSM ou l'ACE. Analyser l'exactitude des réponses des élèves par rapport aux tendances identifiées par les professionnels de la condition physique. Faciliter une discussion sur l'utilité de l'analyse des tendances.

Leçon 3 : Mythes et idées fausses concernant l'exercice et la condition physique

Introduction

Il existe bien des mythes et idées fausses ou trompeuses relativement à l'exercice et au développement de la condition physique, certains d'entre eux circulant depuis de nombreuses années. Les fabricants de produits relatifs à la condition physique et les agences de publicité qui en font la promotion connaissent ces mythes et les utilisent pour vendre ces produits.

Dans cette leçon, les élèves font une recherche sur les mythes et les idées fausses qui touchent l'exercice et la condition physique et déterminent de quelle façon ces idées sont utilisées pour semer la confusion et tromper les consommateurs. En faisant leur recherche sur ces mythes, les élèves accroissent leur connaissance et leur compréhension du développement de la condition physique et deviennent des consommateurs un peu plus avertis.



Résultats d'apprentissage spécifiques

12.GC.4 Démontrer une compréhension des mythes et des idées fausses concernant la condition physique et la façon dont ces idées sont utilisées dans la publicité.



Principaux éléments de connaissance

- Il existe bien des mythes et idées fausses concernant l'exercice et le développement de la condition physique.
- L'application de renseignements exacts et de pratiques fiables optimise les bienfaits liés à tout programme d'exercice ou de conditionnement physique.
- Les mythes relatifs à l'exercice et à la condition physique sont perpétués par les médias et par les publicités faisant la promotion des produits.



Questions essentielles

1. Quels sont les mythes courants relatifs à l'exercice et à la condition physique?
2. Où peut-on obtenir de l'information fiable et exacte sur l'exercice et la condition physique?
3. Pourquoi les mythes et idées fausses sur l'exercice et la condition physique persistent-ils?



Information générale

Les mythes et les idées erronées concernant l'exercice et la façon dont le corps réagit à l'exercice abondent dans le domaine du développement de la condition physique. Certains de ces mythes se fondent sur des idées erronées sur ce qui se passe concrètement dans le corps, et d'autres ont un vague rapport avec une mauvaise interprétation ou une mauvaise compréhension de certains faits. Certains de ces mythes sont inoffensifs, mais d'autres sont extrêmement dangereux.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : mythe, fait ou ne sait pas?

Le DR 5-GC présente certains mythes et idées fausses souvent véhiculés concernant l'exercice et le développement de la condition physique sous forme d'énoncés Mythes ou faits? Pour cette activité d'apprentissage, les énoncés peuvent être transcrits sur des fiches.

Marche à suivre :

- Diviser la classe en plusieurs groupes.
- Répartir également entre les groupes les fiches Mythe ou fait? fournies dans le DR 5-GC.
- Assigner une personne dans chaque groupe qui lira à haute voix les énoncés inscrits sur les fiches. Après la lecture de chaque énoncé, le groupe placera la fiche dans l'une des catégories suivantes : Mythe, Fait ou Ne sait pas.
- Une fois que chaque groupe aura placé ses fiches sous l'un des trois titres, laisser du temps à la classe pour vérifier où sont placées les fiches, et pour les déplacer au besoin.
- Demander ensuite à trois élèves (un pour chaque groupe de fiches) de révéler à la classe chaque fiche placée dans cette catégorie en lisant à haute voix la description à l'endos de chaque fiche. Pour la catégorie Ne sait pas, demander à la classe de lever la main ou d'utiliser la stratégie Ligne d'opinion (voir l'annexe E) pour déterminer le classement approprié (Mythe ou Fait) de chaque fiche, et lire la description à l'endos de la fiche.
- Après la lecture de toutes les descriptions, diriger une discussion de la classe afin de préciser toute information sur les mythes ou idées fausses concernant l'exercice et le développement de la condition physique.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Reformuler certains mythes pour les transformer en faits.

Inviter les élèves à trouver d'autres mythes, ou à demander des précisions à partir de diverses sources. Vérifier la source des informations trouvées. Utiliser l'information de sources fiables.

Inviter chaque groupe à créer une fiche représentant un fait ou un mythe concernant l'exercice ou la condition physique, et à expliquer leur choix. Chaque groupe aura l'occasion de contester les arguments des autres élèves. Proposer également aux élèves d'explorer et d'indiquer les différentes sources d'information sur l'exercice et la condition physique qu'ils ont utilisées pour créer leurs fiches.



Se reporter au DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : mythe, fait ou ne sait pas?

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les ressources en ligne suivantes :

Agence de la santé publique du Canada. *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes*. Ottawa (Ontario) : Agence de la santé publique du Canada, 2002. Disponible en ligne à <http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/condition-physique/downloads.html>.

* Burfoot, Amby. "How Many Calories Are You Really Burning?" 18 juillet 2005. *Nutrition and Weight Loss*. Runner's World. http://www.runnersworld.com/article/0,7120,s6-242-304-311-8402-0,00.html?cm_mmc=nutrition-_-2007_11_22-_-nutrition-_-Post-Feast%20Run%20vs%20Post-Feast%20Stroll.

* Calzadilla, Raphael. "10 Fitness Myths Exposed!" *Diet and Fitness Blog*. 20 février 2008, eDiets.com. <http://blog.ediets.com/2008/02/10-fitness-myths-exposed.html>.

* Liebman, Bonnie. "Exploding Ten Exercise Myths." *Nutrition Action Healthletter* (Jan./Feb. 2000): n.p. Disponible dans le site Web du Center for Science in the Public Interest à http://www.cspinet.org/nah/2_00/ten_myths04.html.

* Nutribase. *Exercise Calorie Expenditures*. <http://nutribase.com/exercala.htm>.

Santé Canada. *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien*. Ottawa (Ontario) : Santé Canada, 2007. Disponible en ligne à <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/index-fra.php>.

---. *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien – Premières nations, Inuit et Métis*. Ottawa (Ontario) : Santé Canada, 2007. Disponible en ligne à <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/fnim-pnim/index-fra.php>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement

Leçon 4 : Publicité relative à la santé et à la condition physique

Introduction

Un aspect important du cheminement d'un consommateur averti est de poser un regard critique sur la publicité associée à de nombreux produits et services axés sur la santé ou la condition physique. Les gens doivent être en mesure de déterminer quelles publicités sont fondées sur des faits et des recherches, et lesquelles font des allégations basées sur des données incomplètes ou erronées. Les fabricants de certains produits visant la condition physique fondent leurs publicités sur bon nombre de mythes entourant le développement de la condition physique. Les agences de publicité sont très ingénieuses et créatives dans la présentation des produits, les faisant paraître extraordinaires et révolutionnaires. Le résultat final est qu'ils réussissent à les vendre, et que le consommateur naïf et peu informé se fait souvent prendre avec des produits de qualité inférieure qui peuvent répondre à leurs attentes, mais seront probablement décevants.

Cette leçon met l'accent sur la publicité entourant les produits de santé et de développement de la condition physique. Les élèves auront l'occasion d'examiner et d'évaluer des annonces de produits de santé et de développement de la condition physique et ils apprendront comment décoder le langage publicitaire pour éviter les déceptions et la fraude.

RÉFÉRENCE



Pour de plus amples détails, veuillez consulter le site Web suivant :

Federal Trade Commission (FTC). "Pump Fiction: Tips for Buying Exercise Equipment." Nov. 2003. *FTC Facts for Consumers*.

<http://www.ftc.gov/bcp/edu/pubs/consumer/products/pro10.shtm>. (anglais seulement)

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Résultat d'apprentissage spécifique

12.GC.5 Examiner les méthodes utilisées par les publicitaires pour promouvoir et vendre des produits et des services relatifs à l'exercice, à la condition physique et à la santé.



Principaux éléments de connaissance

- La publicité sert à promouvoir et à vendre des produits et des services.
- Pour évaluer les allégations des publicitaires, il faut disposer de renseignements exacts.

- Les publicitaires utilisent de multiples stratégies pour vendre leurs produits et services.
-



Questions essentielles

1. Quels sont les trucs et stratégies utilisés par les publicitaires pour vendre les produits et services axés sur l'exercice, la condition physique et la santé?
 2. Pourquoi les publicitaires font-ils des allégations concernant leurs produits, et quels sont les types de propriétés qu'ils attribuent aux produits?
 3. De quelle façon les publicitaires s'y prennent-ils pour intégrer le principe FITT (fréquence, intensité, temps, type) quand ils font la promotion de leurs produits axés sur la condition physique et l'exercice?
-



Information générale

Évaluer les promesses ou allégations publicitaires*

Les avantages liés à un mode de vie actif et sain sont bien connus et documentés. Malheureusement, il y a encore des mythes et des conceptions erronées touchant la façon dont le corps réagit à l'exercice et à l'activité physique, comme nous l'avons vu dans la leçon précédente. Les agences de publicité et de marketing faisant la promotion des produits et services axés sur la condition physique sont conscientes de ces notions erronées et s'en servent pour vendre ces produits. Bien des annonceurs peu scrupuleux font des allégations sans fondement selon lesquelles leurs produits d'exercice offrent des méthodes rapides et presque sans effort pour retrouver et maintenir une bonne condition physique ou perdre du poids. La réalité concernant le remodelage du corps est qu'il n'existe aucune méthode sans effort et en tout confort permettant de maintenir sa condition physique et sa santé. Pour obtenir les bienfaits de l'exercice, il faut investir les efforts nécessaires.

Se tenir informé, ou savoir où trouver une information fiable, est la façon de faire la part des choses dans les annonces publicitaires. Le consommateur doit faire preuve de prudence et se méfier de tout produit qui :

- est censé rendre le corps plus attrayant;
- est censé donner des résultats extraordinaires en très peu de temps.

Il faut du temps et des efforts pour apporter des changements au corps humain.

* Source de l'extrait adapté : Federal Trade Commission (FTC). "Pump Fiction: Tips for Buying Exercise Equipment." Nov. 2003. *FTC Facts for Consumers*. <http://www.ftc.gov/bcp/edu/pubs/consumer/products/pro10.shtm>.

Bien que certains fabricants de produits contribuant à la condition physique puissent fournir des résultats de recherches indépendantes pour appuyer leurs dires concernant les produits, bon nombre de fabricants font des allégations exagérées et frauduleuses pour vendre leurs produits.

Certains des éléments clés trouvés dans les annonces devraient alerter les consommateurs quant à la possibilité d'une publicité trompeuse. Lorsque les consommateurs détectent des termes clés tels que les suivants, ils devraient se montrer vigilants quant à la qualité douteuse des produits d'exercice :

- **Facile, sans effort et rapide :** Les annonces de machines et d'autres appareils qui promettent aux consommateurs une « garantie » de certains résultats dans un court laps de temps devraient être ignorées. Les bienfaits de l'exercice ne peuvent pas être emmagasinés, et le corps a besoin de temps pour s'adapter et changer. En d'autres termes, le changement vient avec le temps et l'effort. Les publicités qui promettent des résultats rapides et sans effort sont tout simplement de la fausse représentation.
- **Amaigrissement sélectif (ou ciblé) :** L'une des allégations les plus populaires, et pourtant parmi les plus erronées et fausses, est celle voulant qu'un produit diminue les graisses à un endroit précis du corps. Les parties du corps les plus souvent ciblées par ces annonces sont les fesses, les hanches et le ventre/l'abdomen. Pour obtenir un changement majeur dans son apparence, il faut bien s'alimenter et faire régulièrement des exercices qui font travailler tout le corps.
- **Plus vite que les autres :** Les allégations voulant qu'une machine produise des résultats plus rapidement que d'autres machines similaires sont difficiles à évaluer, surtout quand il n'y a aucune étude scientifique indépendante pour corroborer ces prétentions. On peut penser que tout équipement qui aide une personne à exercer plusieurs parties importantes du corps permettra de dépenser plus de calories qu'un équipement qui ne fait travailler qu'une seule partie. Chacun réagit différemment à l'exercice. Le secret consiste à trouver la bonne fréquence, la bonne intensité, la durée (temps) optimale et le meilleur type d'exercice (FITT) pour soi.
- **Les inscriptions en petits caractères :** S'il y a de petits caractères dans une annonce, même à la télévision, c'est qu'il y a quelque chose que la publicité tente de cacher. Parfois, les petits caractères mentionnent un programme ou un régime à suivre en parallèle avec l'usage de l'équipement. Même s'il n'y a pas de petits caractères, ne pas oublier que le régime conjugué à l'exercice est beaucoup plus efficace pour la perte de poids que le régime ou l'exercice seul.
- **Témoignages :** Attention aux témoignages verbaux ou visuels, comme les illustrations « avant » et « après » de clients « satisfaits ». Leurs expériences ne sont pas caractéristiques; c'est la raison pour laquelle leur témoignage est utilisé. Juste parce qu'une personne a eu du succès avec la méthode ne signifie pas que quelqu'un d'autre aura les mêmes résultats. Bien des supposés « clients » sont des personnes payées par les compagnies, et l'appui de personnes comme des consommateurs, des célébrités ou des athlètes vedettes ne signifie pas que l'équipement est adapté à vos besoins. Un autre aspect à prendre en compte est qu'avec la technologie actuelle, les images

peuvent facilement être retouchées. De fait, certaines photos « avant » et « après » ne sont même pas de la même personne.

- **Coût final total :** En général, le coût annoncé pour un produit n'inclut pas les frais d'expédition et de manutention, la taxe de vente et les frais de livraison et d'installation. Déterminer le coût final de l'achat en calculant les conditions de paiement (p. ex., « trois paiements faciles de . . . seulement 49,95 \$ par mois »). On doit s'informer de tous les détails financiers avant de commander un produit.
- **Garanties et exclusions :** Avant d'acheter, demander les détails relatifs aux garanties et aux politiques d'exclusion et de remboursement. Certaines garanties (p. ex., « 30 jours d'essai, satisfaction garantie ou argent remis ») ne seront peut-être pas aussi alléchantes s'il faut payer les frais d'expédition pour un gros article qu'on veut retourner.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Analyse d'annonces

Inviter les élèves à apporter en classe des annonces de produits ou de services axés sur la condition physique ou la santé dans divers médias (p. ex., journaux, revues, Internet, télévision) et examiner ensemble ces annonces. Proposer aux élèves de trouver :

- le produit ou service présenté dans une annonce;
- les caractéristiques démographiques du consommateur ciblé;
- les trucs ou stratagèmes utilisés pour vendre le produit ou le service (p. ex., langage, sexualité, témoignage);
- les allégations ou promesses faites (bienfaits escomptés);
- les allégations douteuses (s'il y a lieu);
- le coût et les options de paiement offertes.

Inviter la classe à indiquer les similitudes et différences entre les annonces. Quelles sont les annonces les plus trompeuses, les plus efficaces, les plus légitimes? Discuter des arguments justifiant ces réponses. Choisir quelques annonces et déterminer les connaissances que le consommateur devrait avoir pour prendre une décision d'achat éclairée, d'après les renseignements contenus dans l'annonce? Utiliser le principe FITT et les autres principes en matière d'entraînement pour évaluer les promesses faites dans les annonces.

RÉFÉRENCE



Pour de plus amples détails sur le principe FITT, consulter la leçon 6 du module B du document suivant :

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année – Programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage et document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

Leçon 5 : Devenir un consommateur averti en matière de condition physique

Introduction

Un *consommateur* est une personne qui achète ou utilise des biens et des services. Quand quelqu'un achète ou utilise des produits ou des services destinés au développement de l'activité physique ou de la condition physique, on dit que c'est un *consommateur en matière de condition physique*.

Un consommateur en matière de condition physique doit faire un certain nombre de choix et prendre certaines décisions. La première décision qui s'impose touche les produits et/ou services requis. Les décisions secondaires ont trait à l'endroit et au moment où ils obtiendront ces produits ou services, compte tenu en grande partie de leurs ressources disponibles.

Le fait d'avoir autant de connaissances que possible sur les produits et les services qu'il envisage d'acheter permet au consommateur de prendre les meilleures décisions d'achat. Le consommateur averti doit également connaître les facteurs qui influent sur ses décisions.

Cette leçon vise principalement à aider les élèves à devenir des consommateurs critiques et avertis, ce qui comporte l'évaluation des produits et des services axés sur la condition physique. Les élèves peuvent faire une recherche sur les principaux produits et services du genre et développer des connaissances qui feront d'eux des consommateurs avertis.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Les statistiques du secteur canadien du conditionnement physique

Selon l'International Health, Racquet and Sportsclub Association, les recettes de l'industrie canadienne des clubs de santé et de conditionnement physique ont atteint environ 1,8 milliard de dollars en 2007. Il y a approximativement 4900 clubs au Canada et 4,5 millions de membres, soit 15,0 % de la population (« Statistiques sur le marché canadien »).

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les ressources suivantes :

Conseil du secteur du conditionnement physique du Canada. « Les statistiques du secteur canadien du conditionnement physique ». *Ressources*. 2007.

http://www.francais.ficdn.ca/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=5&MMN_position=13:13.



*Federal Trade Commission (FTC). "Avoiding the Muscle Hustle: Tips for Buying Exercise Equipment." Nov. 2003. *FTP Consumer Alert*. <http://www.ftc.gov/bcp/edu/pubs/consumer/alerts/alt113.shtm>.

*International Health, Racquet and Sportsclub Association (IHRSA). *The 2007 IHRSA Global Report on the State of the Health Club Industry*. Boston, MA: IHRSA, 2007.

---. "Canadian Market Statistics." *Industry Research*.

<http://cms.ihrsa.org/index.cfm?fuseaction=Page.viewPage&pageId=19014&nodeID=15>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.GC.6** Examiner les influences qui s'exercent sur les décisions que prennent les consommateurs relativement aux produits et services axés sur la condition physique.
- 12.GC.7** Analyser les facteurs clés à prendre en considération au moment d'acheter des produits ou des services axés sur la condition physique.
-



Principaux éléments de connaissance

- Certaines publicités relatives aux produits et services axés sur la condition physique peuvent être trompeuses.
 - Bien des produits et services axés sur la condition physique sont offerts aux consommateurs.
 - Les consommateurs peuvent se renseigner avant de prendre une décision d'achat.
 - Les tendances en matière de santé et de condition physique influent sur la disponibilité des produits et services offerts aux consommateurs.
-



Questions essentielles

1. Quels sont les facteurs qui influent sur vos décisions de consommation?
 2. Comment faites-vous pour déterminer si un produit ou un service axé sur la condition physique sera sûr et efficace?
 3. Comment pouvez-vous devenir des consommateurs avertis?
 4. Quelle est la protection offerte aux consommateurs?
-



Information générale

Pour prendre des décisions d'achat judicieuses, le consommateur de produits/services axés sur la condition physique doit être informé de bien des aspects concernant le développement de la condition physique. Savoir est la clé du pouvoir pour le consommateur. Le fait de combiner la connaissance et la compréhension de ses besoins, habitudes et objectifs personnels, de la planification du conditionnement physique, ainsi que de l'équipement et des installations d'exercice permet de prendre des décisions éclairées. Cette connaissance et ces renseignements devraient être pris en compte dans l'évaluation des produits et des services liés au conditionnement physique.

Les produits axés sur le conditionnement physique comprennent les équipements et accessoires d'exercice, la technologie et les appareils de mesure des signes vitaux, ainsi que les vêtements et chaussures dits « de performance ». Les services de conditionnement physique comprennent les centres de conditionnement physique, l'information et l'éducation, les entraîneurs personnels et les cours et programmes spécialisés. L'industrie des produits et services axés sur la condition physique génère une activité économique de plusieurs milliards de dollars par année au Canada.

Choisir et acheter l'équipement de conditionnement physique

La condition physique peut être développée et maintenue sans l'aide de quelque équipement que ce soit, et encore moins des divers produits et services très coûteux offerts sur le marché. Toutefois, les produits et services axés sur la condition physique font l'objet d'une promotion intensive et sont facilement accessibles, et bon nombre d'entre eux peuvent être efficaces.

L'achat de produits d'exercice peut sembler un jeu d'enfant, mais il est essentiel de faire une recherche intensive sur les produits qu'on envisage d'acheter. Certains produits sont très coûteux en raison des recherches effectuées pour leur conception et leur mise au point. Bien des consommateurs dépensent beaucoup d'argent pour des produits en se fondant uniquement sur la marque ou sur la croyance que ces produits rendront l'exercice plus facile et moins « dérangement ».

Au départ, les gens utilisent régulièrement l'équipement de conditionnement physique qu'ils achètent, mais après un certain temps, le produit peut n'être rien de plus qu'un « support à vêtements » bizarre et coûteux. Avant d'investir dans un équipement, on doit comprendre l'investissement financier et le changement des habitudes de vie associés à cet achat.

Facteurs à prendre en considérations dans l'achat d'équipement de conditionnement physique*

La Federal Trade Commission (FTC) recommande de suivre les conseils ci-dessous avant d'acheter de l'équipement de conditionnement physique.

- **Déterminer les objectifs visés par l'exercice.** Que votre but soit de développer votre force, d'accroître votre flexibilité ou d'améliorer votre endurance ou votre santé en général, cherchez un programme de conditionnement physique qui répondra à vos objectifs personnels. On peut maintenir sa condition physique et sa santé générale grâce à une variété d'activités physiques intégrées à un mode de vie sain et actif, sans qu'il soit nécessaire d'utiliser d'équipement spécial.
- **Déterminer son niveau d'engagement.** L'idée de faire de l'exercice à la maison peut sembler très attrayante, mais l'usage régulier d'un équipement nécessite une grande motivation. Avant d'acheter un équipement coûteux, on doit évaluer sa détermination personnelle à respecter un programme de conditionnement physique continu. Il faut

se réserver du temps dans la journée pour faire de l'activité physique et suivre ce plan fidèlement.

- **Évaluer l'équipement avant l'achat.** L'équipement de conditionnement physique est fabriqué pour la population en général; il faut donc qu'il soit entièrement ajustable en fonction des caractéristiques personnelles de l'utilisateur. La machine ou l'équipement devrait être robuste et permettre une utilisation en douceur et facile. Au moment de magasiner l'équipement de conditionnement physique, on devrait se rendre chez un détaillant dont les appareils sont montés et faire une séance complète d'exercice avec l'appareil. Il faut également mesurer l'endroit où l'équipement sera placé à la maison, en notant toutes les dimensions (longueur, largeur, hauteur). Voici d'autres exemples de points à prendre en considération.

* Source de l'extrait adapté : Federal Trade Commission (FTC). "Avoiding the Muscle Hustle: Tips for Buying Exercise Equipment." Nov. 2003. *FTP Consumer Alert*. <http://www.ftc.gov/bcp/edu/pubs/consumer/alerts/alt113.shtm>.

- L'équipement doit-il être branché à une prise de courant?
- Est-ce qu'il est lourd?
- Est-ce qu'il est bruyant?
- Payez-vous pour des caractéristiques dont vous n'avez pas besoin?
- Est-ce qu'il faut assembler (monter) l'équipement?
- Quel est l'entretien requis?
- Quels sont les points à considérer relativement à la sécurité?
- **Évaluer les promesses/allégations de la publicité.** Certaines compagnies font des promesses ou allégations qui sont peu raisonnables et exagérées pour inciter le consommateur à croire qu'ils disent vrai. Les allégations fausses ou trompeuses sont courantes dans l'industrie du conditionnement physique. Les gens qui recherchent désespérément des solutions rapides à des problèmes qui sont là depuis des années prennent souvent des décisions impulsives et à l'aveuglette. Si une publicité vous semble trop belle pour être vraie, il est probable que c'est de la fausse représentation! Vérifiez les résultats d'études sur les produits. Ces examens peuvent signaler des points particuliers dans une pièce d'équipement qui peuvent causer des problèmes une fois rendu à la maison.
- **Magasiner.** Beaucoup des équipements de conditionnement physique annoncés sont disponibles dans les magasins locaux d'articles de sport, les grandes surfaces ou les magasins spécialisés. Visitez les différents commerces pour trouver le meilleur prix. Avant d'acheter, il faut s'assurer de :
 - déterminer le coût total de l'équipement, y compris les frais d'expédition et de manutention, la taxe de vente et les frais de livraison et d'installation;
 - demander les détails sur les garanties, les exclusions et les politiques de retour et de remboursement du détaillant et du fabricant;

- s'informer sur le service à la clientèle et la capacité de dépannage du vendeur et du fabricant; demander qui il faut appeler si des réparations ou un remplacement de pièces sont nécessaires;
- appeler au numéro sans frais fourni avec l'équipement pour voir si une aide est vraiment accessible.

Il est souvent possible d'acheter l'équipement de conditionnement physique de magasins d'occasions, à des ventes de garage ou par les petites annonces classées dans les journaux locaux. En général, les articles d'occasion ne peuvent pas être retournés et n'ont pas la garantie offerte pour les équipements neufs. Il faut donc faire preuve de prudence.

Choix d'équipements

Certains équipements courants pour l'exercice aérobique, l'entraînement en force musculaire et d'autres types d'entraînement divers sont indiqués ci-dessous.

Équipement d'entraînement aérobique (endurance cardiorespiratoire et musculaire)	Équipement d'entraînement en force musculaire (force et endurance musculaires)	Équipement de conditionnement physique divers (entraînement, entraînement de base et flexibilité)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tapis roulant ▪ Vélo d'exercice ▪ Machine à skier ▪ Steppeur/grimpeur ▪ Elliptique ▪ Machine à ramer/rameur ▪ Appareil d'entraînement aérobique 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poids et haltères ▪ Appareil de musculation à position multiples ▪ Bandes et tubes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moniteur de fréquence cardiaque ▪ Podomètre ▪ Ballon de stabilité ▪ Équipement spécialisé (p. ex., ballon médical, échelle d'agilité, planche d'équilibre)

Il existe bien d'autres gadgets et bricoles sur le marché. Ces articles, souvent annoncés dans les publiereportages télévisés, ne sont pas toujours de bonne qualité et ne remplissent pas nécessairement leurs promesses.

Avant d'acheter, il est important de passer le temps nécessaire pour faire des recherches sur l'équipement qu'on envisage de se procurer, et d'être déterminé à l'utiliser. Après l'achat, le consommateur devrait prendre les moyens nécessaires pour protéger son investissement et suivre les instructions du fabricant. Il est plus facile de revendre un équipement qui est en bon état si on n'en a plus besoin ou si on n'en veut plus.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Tout équipement d'exercice de qualité est un bon choix s'il est utilisé régulièrement. Le consommateur est le seul qui peut vraiment déterminer la valeur de son achat, selon les résultats obtenus.

Vêtements et chaussures d'exercice

Il est important, et parfois critique, d'avoir les vêtements et les chaussures appropriées pour l'activité choisie. Savoir quels sont les mouvements liés à l'activité et porter les bons vêtements et chaussures pour pouvoir exécuter ces mouvements sont des aspects importants qui font d'un acheteur de produits axés sur le conditionnement physique un consommateur averti.

Les vêtements et chaussures qu'on porte durant l'activité peuvent contribuer au bon déroulement de l'activité proprement dite. Un vêtement qui sied bien, qui est de bonne confection et qui est approprié à l'activité peut faire la différence entre une activité agréable et une expérience négative.

Tous les aspects des vêtements de « performance » ou d'activité, depuis les sous-vêtements et chaussettes jusqu'aux vêtements d'extérieur, sont conçus de façon à s'adapter aux conditions d'humidité (transpiration et pluie), de température et de vent. Certains vêtements absorbent l'humidité, d'autres sont étanches, et d'autres déplacent ou drainent l'humidité. Il y a aussi des vêtements qui tiennent la personne au frais durant l'activité, ou qui retiennent la chaleur à l'intérieur.

Le passage de l'air représente également un défi pour les concepteurs de vêtements. En général, les consommateurs préfèrent les tissus perméables à l'air (respirants), mais parfois, ils ont besoin de textiles imperméables.

Dans presque tous les sports et activités, on peut se procurer des chaussures spéciales conçues pour un usage précis. Bien des gens achètent des chaussures qui ne sont pas conçues pour les fins qu'ils visent. Les espadrilles de course ne sont pas faites pour la marche, et les chaussures de marche ne sont pas faites pour la randonnée pédestre. Les chaussures de tennis sont conçues différemment des chaussures de volleyball parce que les mouvements effectués sont différents.

Lorsqu'ils choisissent de l'équipement et d'autres produits associés au conditionnement physique, les consommateurs doivent avoir à l'esprit l'usage auquel ils les destinent.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Évaluer les équipements et produits axés sur le conditionnement physique

Inviter les élèves à se servir de la stratégie Pense-Trouve un partenaire-Discute (voir l'annexe E) pour évaluer des équipements ou des produits axés sur le conditionnement physique.

- Demander aux élèves d'indiquer le plus possible de produits et d'équipements servant au conditionnement physique.

- En petits groupes ou par paires, les inviter à examiner la liste des produits trouvés, à déterminer l'utilité et l'efficacité de chaque produit, à suggérer une solution de rechange moins coûteuse, et à en estimer la valeur globale.
- Inviter chaque groupe à présenter ses résultats au reste de la classe et à discuter de toute divergence d'opinions.

Proposer aux élèves de créer une affiche *Avant d'acheter* pour un produit axé sur le conditionnement physique (p. ex., appareil d'exercice pour la maison, vêtement ou vidéo d'exercice). L'affiche devrait indiquer des informations importantes concernant les bienfaits que le produit permet de retirer pour la condition physique, ainsi que des conseils pour l'achat du produit.

R É F É R E N C E



Pour de plus amples renseignements sur l'évaluation des produits axés sur le conditionnement physique, consulter le site Web suivant (anglais seulement) :

Ezine Articles. *Health and Fitness: Fitness Equipment*. <http://ezinearticles.com/?cat=Health-and-Fitness:Fitness-Equipment>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Information générale

Facteurs à prendre en considération pour l'évaluation d'un centre de conditionnement physique

Au moment de choisir un centre de conditionnement physique, les consommateurs devraient examiner des critères tels que les suivants :

- **Coûts**
 - Les frais d'adhésion ou d'utilisation entrent-ils dans les limites de votre budget?
 - Le centre offre-t-il des abonnements au mois ou saisonniers, ou seulement des abonnements à long terme? Si le centre n'offre pas une période d'essai ou un abonnement à court terme, pensez à vous informer ailleurs.
 - Les membres peuvent-ils inviter un(e) ami(e) à venir s'entraîner à l'occasion avec eux moyennant certains frais?
- **Installations**
 - Pouvez-vous visiter le centre à l'heure où vous aimeriez vous entraîner?
 - Les locaux sont-ils propres et bien entretenus?
 - Est-ce que l'équipement semble récent et bien entretenu?

- Les zones d'exercice sont-elles désencombrées et sécuritaires?
- Les membres suivent-ils les règles de sécurité et d'hygiène?
- Les règles d'utilisation et de conduite sont-elles affichées de façon appropriée?
- Le centre offre-t-il d'autres installations intéressantes (sauna, bain tourbillon, etc.)?
- **Personnel**
 - Le centre a-t-il suffisamment d'employés pour s'occuper des clients?
 - Peut-on réserver le temps d'un employé afin d'avoir de l'aide pour les exercices et le programme?
 - Est-ce que les employés ont une certification d'entraîneur en conditionnement physique?
 - Est-ce que le personnel offre aux clients une évaluation de la condition physique personnelle et y a-t-il un questionnaire médical administré avant le début du programme?
 - Le centre est-il surveillé en tout temps?
- **Programmes**
 - Le centre offre-t-il une variété de programmes de conditionnement physique, p. ex., activité aérobique, vélo stationnaire, yoga et autres cours?
 - L'abonnement comprend-il des cours, ou bien les participants doivent-ils déboursier encore de l'argent pour les suivre?
 - Le centre a-t-il les machines et les poids et haltères nécessaires pour les programmes de conditionnement physique personnels?
- **Satisfaction**
 - Depuis quand le centre est-il en opération? Vérifiez le dossier du centre auprès du Better Business Bureau (bureau d'éthique commerciale) local, ou renseignez-vous en ligne sur la satisfaction des clients.
 - Quels sont les services disponibles sur place (p. ex., serviettes, séchoir à cheveux)?
- **Aspect pratique**
 - Le centre est-il situé à un endroit qui vous convient?
 - Le centre est-il accessible par les transports en commun? Y a-t-il suffisamment de places de stationnement?
 - Les heures ouvrables vous conviennent-elles?
 - Y a-t-il beaucoup d'achalandage au centre aux heures où vous souhaitez aller vous entraîner?
 - Y a-t-il assez d'appareils pour réduire le temps d'attente au minimum?



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Évaluer un centre de conditionnement physique

Inviter les élèves à choisir et à évaluer un centre de conditionnement physique. Dans le cadre de cette évaluation, les élèves doivent :

- déterminer le fournisseur de service, le service offert et le besoin qu'il vise à combler;
- indiquer les éléments à examiner avant d'acheter ou de prendre un abonnement;
- étudier les critères indiqués dans les Facteurs à prendre en considération dans l'évaluation d'un centre de conditionnement physique;
- tenir compte des facteurs de risque indiqués dans les listes de vérification sur la sécurité des activités physiques applicables.

Selon les disponibilités et l'horaire, envisager une visite des élèves à un centre de

conditionnement physique. S'il n'y a pas de centre de conditionnement physique dans le secteur, proposer aux élèves de faire une recherche sur celui d'une localité voisine (p. ex., sur l'Internet, ou par entrevue téléphonique, ou envoi d'un questionnaire par la poste incluant une enveloppe de retour préaffranchie).

Suivant leur évaluation d'un centre de conditionnement physique, inviter les élèves à faire part de leurs résultats au reste de la classe.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Pour cette expérience d'apprentissage, les élèves pourraient utiliser la section Facteurs à prendre en considération dans l'évaluation d'un centre de conditionnement physique (voir la page précédente). L'enseignant doit aussi encourager les élèves à tenir compte des facteurs de risque indiqués dans les Listes de vérification sur la sécurité des activités physiques applicables fournies à l'annexe E du *Manuel de la sécurité HORS-classe* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba).

Les enseignants peuvent inviter un expert des programmes de conditionnement physique dans la classe pour donner aux élèves l'occasion d'essayer certains cours offerts par les centres de conditionnement physique (p. ex., Pilates*, entraînement de base, yoga).
*<http://www.aufeminin.com/fitness/pilates/pilates1.aspoi>

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les sites Web suivants :

Better Business Bureau of Manitoba and Northwest Ontario, page d'accueil à <http://www.bbbmanitoba.ca/>. (anglais seulement)

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Manuel de la sécurité HORS-classe : Guide-ressource pour l'éducation physique et éducation à la santé de la 9^e à la 12^e année*. Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

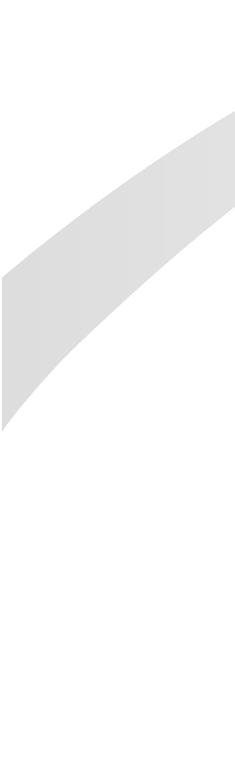


Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Faire une publicité pour un centre de conditionnement physique idéal

Demander aux élèves d'utiliser l'information fournie dans cette leçon pour :

- conceptualiser leur centre de conditionnement physique fictif idéal (p. ex., nom, emplacement, programme) en s'inspirant des critères indiqués dans la section Facteurs à prendre en considération dans l'évaluation d'un centre de conditionnement physique;
 - créer une annonce publicitaire faisant la promotion de leur centre de conditionnement physique idéal (p. ex., annonce dans le journal, dépliant publicitaire, brochure, annonce à la radio).
-



MODULE C : NUTRITION

Résultats d'apprentissage spécifiques

Introduction

Leçon 1 : Apport énergétique

Leçon 2 : Dépense énergétique

Leçon 3 : Bilan énergétique

Leçon 4 : Salubrité des aliments

Leçon 5 : Influence de la publicité et des stratégies de marketing sur les achats d'aliments

Leçon 6 : Mythes et idées fausses sur les aliments et la nutrition par rapport à l'activité physique et à la performance sportive

MODULE C: NUTRITION

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.NU.1 Démontrer une compréhension de la différence entre une portion d'aliments et une portion du Guide alimentaire.
- 12.NU.2 Évaluer l'apport alimentaire personnel à l'aide du document *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien*.
- 12.NU.3 Démontrer une compréhension de la relation existant entre l'énergie dépensée au cours d'activités physiques et un poids-santé.
- 12.NU.4 Démontrer la capacité d'estimer ses dépenses d'énergie quotidiennes en analysant sa participation personnelle à l'activité physique.
- 12.NU.5 Expliquer les facteurs qui jouent un rôle dans le bilan énergétique et contribuent au maintien d'un poids santé.
- 12.NU.6 Examiner la relation existant entre le maintien d'un poids santé et la consommation de certaines substances alimentaires;
notamment : sucre et matières grasses.
- 12.NU.7 Démontrer des stratégies de prise de décisions concernant les choix d'aliments et d'activités physiques qui contribuent à une bonne santé et au maintien d'un poids santé.
- 12.NU.8 Examiner les causes et les symptômes des intoxications alimentaires (toxi infections alimentaires) et démontrer une compréhension des moyens pour réduire au minimum les risques d'intoxication alimentaire.
- 12.NU.9 Démontrer une compréhension des stratégies de publicité et de marketing ainsi que de leur impact sur les achats d'aliments.
- 12.NU.10 Démontrer une compréhension de l'influence que peuvent avoir les mythes et idées fausses concernant l'alimentation et la nutrition sur la participation à des activités physiques quotidiennes, la performance sportive et la santé en général.

MODULE C : NUTRITION

Introduction

La consommation d'aliments solides et liquides divers fait partie intégrante de notre vie courante. Les choix alimentaires que nous faisons peuvent contribuer à notre santé et à notre bien-être en général ou encore mener à une variété de problèmes de santé, comme les maladies cardiovasculaires, l'obésité, l'ostéoporose, le cancer et le diabète.

Les leçons du module C présentent de l'information et suggèrent des stratégies qui aideront les élèves à comprendre l'importance de maintenir un équilibre entre l'énergie dépensée et l'apport alimentaire pour atteindre un poids-santé. Bien manger implique aussi comprendre et pratiquer de bonnes habitudes de manipulation, de préparation et de conservation des aliments.

Dans ce module les élèves examineront également des façons de faire des choix judicieux en développant leur compréhension du vocabulaire et des stratégies de marketing utilisés par l'industrie de l'alimentation. Dans ce cours, les élèves examineront aussi certains mythes et idées fausses concernant le bilan énergétique et s'interrogeront sur leurs propres habitudes alimentaires.

Le Module C : Nutrition comprend six leçons.

- Leçon 1 : Apport énergétique
- Leçon 2 : Dépense énergétique
- Leçon 3 : Bilan énergétique
- Leçon 4 : Salubrité des aliments
- Leçon 5 : Influence de la publicité et des stratégies de marketing sur les achats d'aliments
- Leçon 6 : Mythes et idées fausses sur les aliments et la nutrition par rapport à l'activité physique et à la performance sportive

Le matériel à l'appui des leçons est présenté dans la section Documents de ressource du présent document.

Leçon 1 : Apport énergétique

Introduction

Dans cette leçon, les élèves auront l'occasion de pratiquer les habiletés d'autoévaluation apprises au cours des années antérieures relativement à une saine alimentation. Les stratégies d'apprentissage suggérées facilitent l'examen de l'information contenue dans le document *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien* (Santé Canada), y compris les portions du Guide alimentaire, et offrent aux élèves l'occasion d'établir un objectif en matière de saine alimentation.

RÉFÉRENCES



Les guides ci-dessous peuvent être téléchargés ou commandés à partir du site Web de Santé Canada à <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/index-fra.php>.

Santé Canada. *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien*. Ottawa (Ont.) : Santé Canada, 2007.

---. *Bien manger avec le Guide alimentaire : Premières nations, Inuit et Métis*. Ottawa (Ont.) : Santé Canada, 2007.

---. *Mon guide alimentaire*. 7 janvier 2008.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.NU.1 Démontrer une compréhension de la différence entre une portion d'aliments et une portion du Guide alimentaire.
- 12.NU.2 Évaluer l'apport alimentaire personnel à l'aide du document *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien*.



Principaux éléments de connaissance

- Les besoins énergétiques sont plus importants à l'adolescence qu'à toute autre période de l'existence.
- Les portions alimentaires commerciales ont faussé la perception des consommateurs quant à des portions raisonnables.
- *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien* (appelé ci-après le *Guide alimentaire canadien*) est une ressource utile qui oriente le consommateur dans le maintien d'un régime alimentaire équilibré.



Questions essentielles

1. Quelle est la différence entre une portion d'aliments et une *portion du Guide alimentaire*?
2. De quelle façon le *Guide alimentaire canadien* est-il utilisé pour évaluer l'apport alimentaire?



Information générale

Faire des choix santé avec le *Guide alimentaire canadien*

Les aliments que nous consommons fournissent à l'organisme les nutriments essentiels (hydrates de carbone ou glucides, matières grasses, protéines, vitamines, minéraux et eau) nécessaires pour grandir, être en santé et pouvoir faire nos activités courantes. Ces besoins fondamentaux changent avec l'âge, à partir de la petite enfance, puis à l'adolescence et à toutes les étapes de la vie adulte. Les besoins en nutriments (aussi appelés éléments nutritifs) et en énergie sont à leur niveau le plus élevé durant l'adolescence. Durant cette période, les besoins énergétiques sont accrus chez les adolescents, notamment en raison du développement des os et des tissus et de l'augmentation du volume sanguin associé à cette croissance rapide. L'ingestion d'aliments plus riches en nutriments aide à assurer une croissance et un développement appropriés. En apprenant à faire des choix alimentaires judicieux dès les premières années de vie, on peut diminuer les risques de problèmes de santé futurs.

Le *Guide alimentaire canadien* décrit une alimentation modèle (c.-à-d., le type, la quantité et la qualité d'aliments à consommer chaque jour) en fonction des besoins changeants des filles et des garçons tout au long du cycle de vie. Le modèle d'alimentation tient compte de l'énergie et des nutriments qui sont nécessaires pour soutenir la croissance, ainsi que des calories (ou l'énergie) requises à divers stades de la vie pour maintenir un poids-santé.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Le modèle d'alimentation recommandé par le *Guide alimentaire canadien* est basé sur les besoins énergétiques de la majorité des Canadiens. Ce modèle a été conçu afin d'aider à maintenir un poids-santé tout au long de la vie.

Portions

Les Nord-Américains souffrent de « distorsion des portions ». Une *portion* est la quantité d'aliments qu'une personne choisit de manger. Il n'existe pas de quantité *standard* convenant à toutes les personnes. Par exemple, une portion pour un tout-petit sera beaucoup plus petite que celle d'un adulte, et une portion pour un adolescent sera plus importante que celle d'un adulte.

Avec l'augmentation constante des portions consommées au fil des années, les consommateurs ont changé leur perception de ce qu'est une portion *raisonnable*, que ce soit à la maison ou ailleurs. Par conséquent, on mange plus que jamais, sans même s'en rendre compte. Il est de plus en plus important de comprendre comment utiliser judicieusement le *Guide alimentaire canadien*.

Portions du Guide alimentaire

Le *Guide alimentaire canadien* recommande pour les aliments de chaque groupe alimentaire un nombre de portions à consommer par jour pour les garçons/hommes et les filles/femmes à différents âges. Une *portion du Guide alimentaire* est une quantité de référence d'aliments de chaque groupe alimentaire, qui aide les gens à comparer la quantité d'aliments qu'ils consomment et la portion que recommande le *Guide alimentaire canadien*. À partir de l'âge de deux ans, tout le monde devrait consommer chaque jour le nombre de portions recommandé par le *Guide alimentaire*.

Les portions recommandées dans le *Guide alimentaire canadien* nous aident à planifier l'ingestion d'une quantité appropriée de nutriments (donc d'énergie) durant la journée sous forme de repas et de collations. L'activité physique augmente nos besoins en énergie et en nutriments. Les personnes très actives devraient, idéalement, répondre à leurs besoins accrus en calories en consommant des aliments riches en nutriments (c.-à-d., des portions plus importantes ou un nombre accru de portions des quatre groupes alimentaires).

Aliments à consommer avec modération

Le *Guide alimentaire canadien* nous encourage à limiter la consommation d'aliments et de boissons qui sont riches en calories, en matières grasses, en sel ou en sucre, ou les aliments qui sont pauvres en nutriments. Il n'y a pas de recommandation formulée sur le nombre ou la quantité d'aliments à consommer avec modération, comme les boissons gazeuses et les croustilles. On devrait réduire la consommation de ces aliments « moins santé ». De fait, ces aliments ne font pas partie du modèle d'alimentation préconisé par le *Guide alimentaire canadien*.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Déterminer les portions du Guide alimentaire

Cette activité d'apprentissage est conçue pour aider les élèves à comprendre et à analyser les *portions du Guide alimentaire* en se servant du *Guide alimentaire canadien* comme document de référence. Les éléments du menu énumérés dans le DR 1-NU représentent l'apport alimentaire d'une journée pour une personne entre l'âge de 14 et de 18 ans.

Marche à suivre

Fournir à chaque élève une copie du DR 1-NU. Demander aux élèves :

- d'indiquer le nombre de *portions du Guide alimentaire* et le groupe alimentaire correspondant à chaque aliment du menu;
- de placer un astérisque (*) dans la colonne des aliments « À consommer avec modération » quand un aliment contient une grande proportion de matières grasses ou de sucre (p. ex., vinaigrette);
- de calculer le nombre total de *portions du Guide alimentaire* consommées dans chaque groupe alimentaire;
- d'inscrire le nombre de *portions du Guide alimentaire* recommandées dans chacun des quatre groupes alimentaires pour les garçons et les filles de leur âge.



Se reporter au DR 1-NU : Analyseur des portions du Guide alimentaire.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Les portions de chaque groupe alimentaire ne sont pas aussi grosses qu'on le croit

Cette activité d'apprentissage donne aux élèves l'occasion de s'exercer concrètement à mesurer les grosseurs des portions. Choisir quelques élèves pour faire la démonstration de cette activité d'apprentissage devant la classe. Si le temps le permet, inviter tous les élèves à participer.

Matériel requis

Monter un poste de mesure équipé des articles suivants :

- tasses à mesurer, bols, assiettes, verres
- balance de cuisine,
- divers aliments et boissons de chacun des quatre groupes alimentaires (voir la liste de suggestions ci-dessous),
- une copie du DR 2-NU : Guide des tailles de *portions du Guide alimentaire* **OU** une copie de l'affiche *Serving Size Poster* (Dairy Farmers of Manitoba).

Suggestions d'aliments et de boissons à mesurer			
Légumes et fruits	Produits céréaliers	Lait et substituts	Viandes et substituts
<ul style="list-style-type: none">▪ fruits ou légumes entiers▪ fruits ou légumes en conserve▪ jus (ou substituer de l'eau avec du colorant alimentaire pour cette activité d'apprentissage)	<ul style="list-style-type: none">▪ deux céréales différentes (p. ex., blé soufflé et céréales en forme-O)▪ pâtes sèches (rotini, macaroni, etc.)	<ul style="list-style-type: none">▪ lait (ou remplacer le lait par de l'eau dans cette activité d'apprentissage)▪ yogourt▪ fromage	<ul style="list-style-type: none">▪ fèves en boîte▪ viande ou poisson en conserve▪ viande à sandwich (le modèle alimentaire peut être utilisé)

Marche à suivre

Demander aux élèves de :

- servir les portions qu'ils consomment *habituellement* (p. ex., verser dans un bol la quantité de céréales qu'ils mangent normalement);
- estimer les portions (décrire combien de portions ils *pensent* que cette quantité représente);
- mesurer la quantité en versant l'aliment ou la boisson dans une tasse à mesurer;
- déterminer le nombre réel de *portions du Guide alimentaire* en comparant la quantité qu'ils consomment habituellement avec la quantité recommandée, en se servant d'un des outils suivants comme guide :
 - *Guide alimentaire canadien*
 - DR 2-NU : Guide des tailles de portions du Guide alimentaire
 - Affiche *Serving Size Poster* (Dairy Farmers of Manitoba)



Se reporter au DR 2-NU : Guide des tailles de portions du Guide alimentaire.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

En établissant des *portions du Guide alimentaire*, le but **n'est pas** de limiter les portions consommées à chaque repas à une portion du Guide. Cette mesure vise à aider les consommateurs à comprendre comment s'assurer qu'ils consomment la quantité d'aliments recommandée pour chaque groupe alimentaire chaque jour (p. ex., une portion de pomme de terre dans une assiette peut équivaloir à deux *portions du Guide alimentaire*, ou encore un grand bol de céréales chaque matin peut valoir trois ou quatre portions).

Pour les produits céréaliers, on peut souvent utiliser la mesure ou le poids indiqué sur l'emballage ou l'étiquette pour savoir l'équivalent d'une portion. Par exemple, un pain complet de 16 tranches peut peser 450 g; donc : $450 \div 16 = 28$ g ou 1 portion (30 g = 1 portion de produits céréaliers)

RÉFÉRENCE



L'affiche suivante est disponible auprès de l'organisme Dairy Farmers of Manitoba. Le bon de commande est disponible en ligne à <http://www.milk.mb.ca/NutritionOrder/default.asp>.

Dairy Farmers of Manitoba. *Serving Size Poster*. Winnipeg, MB: Dairy Farmers of Manitoba, 2008.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Comment faire pour mesurer les portions?

Proposer aux élèves de réfléchir, chacun pour soi, à leur alimentation. À l'aide du DR 3-NU, les inviter à analyser ce qu'ils mangent par rapport aux quantités recommandées par le *Guide alimentaire canadien*. Après qu'ils auront évalué leur propre

consommation d'aliments pour une journée, leur demander d'écrire un objectif de saine alimentation dans le gestionnaire d'objectifs (DR 4-GC).



Se reporter au DR 3-NU : Comment faire pour mesurer les portions?, et au DR 4-GC : Gestionnaire d'objectifs (feuille de travail Excel).

La feuille de travail Excel est disponible sur la version CD-ROM du présent document, et en ligne à http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/12e_annee/modules.html.

Leçon 2 : Dépense énergétique

Introduction

Dans cette leçon, les élèves exploreront la dépense d'énergie à divers niveaux d'activité physique (depuis le métabolisme au repos jusqu'à une activité vigoureuse) et l'impact éventuel de l'activité physique sur le bilan énergétique et le poids-santé.

Le corps humain est fait pour bouger. L'exercice et les activités physiques régulières pratiquées quotidiennement améliorent l'état des muscles, des os, du cœur et du cerveau, alors que le manque d'activité physique compromet notre santé.

Une diminution de l'activité physique combinée à une surconsommation de calories entraîne l'accumulation de l'excédent d'énergie dans le corps sous forme de graisses. Tout excès de calories ingérées par rapport au nombre de calories dépensées par le corps durant la journée au moyen de l'activité physique est stocké sous forme de gras, que ces calories proviennent d'hydrates de carbone, de matières grasses ou de protéines.

Le Canada fait face à une épidémie d'obésité. Les personnes ayant un surplus de poids ou obèses courent davantage de risques de souffrir de différents problèmes de santé chroniques, et nous commençons maintenant à diagnostiquer chez des enfants des maladies qui n'apparaissaient auparavant que chez les adultes. Les Canadiens peuvent s'attendre à voir des personnes de plus en plus jeunes souffrant de maladies cardiaques, d'accidents vasculaires cérébraux (AVC), de diabète de type 2 et de problèmes articulaires. Un rapport publié en 2007 par le Comité permanent de la santé de la Chambre des communes du Canada prédit que « les enfants d'aujourd'hui formeront la première génération depuis des siècles à obtenir de moins bons résultats que la génération précédente sur le plan de la santé et à avoir une espérance de vie moins longue que celle de leurs parents » (*Des enfants en santé : une question de poids*, p. 1).

RÉFÉRENCE



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter le rapport suivant :

Canada. Comité permanent de la santé de la Chambre des communes. *Des enfants en santé : une question de poids*. Ottawa (Ont.) : Comité permanent de la santé, 2007.

Disponible en ligne à

http://cmtc.parl.gc.ca/Content/HOC/committee/391/hesa/reports/rp2795145/hesarp07/05_Report-f.htm#part1 et sur le site Web de la collection électronique de Bibliothèque et Archives nationales du Canada au http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/hoc_cttee_reports-ef/health/healthy_weights-ef/hesarp07-f.pdf.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.NU.3 Démontrer une compréhension de la relation existant entre l'énergie dépensée au cours d'activités physiques et un poids-santé.
- 12.NU.4 Démontrer la capacité d'estimer ses dépenses d'énergie quotidiennes en analysant sa participation personnelle à l'activité physique.
-



Principaux éléments de connaissance

- L'organisme a besoin d'énergie pour exécuter diverses fonctions vitales et les activités de la vie quotidienne.
 - Une activité physique régulière augmente la quantité d'énergie dépensée chaque jour.
 - Le corps dépense davantage d'énergie pendant une activité physique vigoureuse que pendant une activité d'intensité faible à modérée.
-



Questions essentielles

1. De quelle façon les calories sont-elles dépensées?
 2. Quel est l'effet de l'intensité de l'activité physique sur la dépense énergétique?
 3. Quel rôle l'activité physique joue-t-elle dans le bilan énergétique et le maintien du poids-santé?
-



Information générale

L'énergie

Lorsqu'on mange des produits d'origine végétale et animale, les hydrates de carbone, les matières grasses et les protéines (des macronutriments qui fournissent de l'énergie) sont dégradés durant la digestion, libérant de l'énergie et des éléments nutritifs. Une partie de l'énergie provenant de ces aliments est utilisée immédiatement pour assurer diverses fonctions corporelles, et l'autre partie est stockée en vue d'une utilisation ultérieure.

L'énergie chimique fournie par les aliments est convertie éventuellement en énergie mécanique. *L'énergie mécanique* est la capacité de faire un travail (p. ex., contraction musculaire). Une augmentation de l'intensité du travail fait aussi augmenter les besoins en énergie. Par exemple, si nous faisons de l'exercice de faible intensité pendant 10 minutes, la quantité d'énergie dépensée sera beaucoup moins importante que si nous faisons de l'activité physique de forte intensité pendant 10 minutes. La consommation de l'énergie durant le travail est appelée *dépense énergétique*.

Il n'y a aucune énergie perdue au moment de la conversion de l'énergie chimique en énergie mécanique. Par exemple, l'énergie chimique des hydrates de carbone et des matières grasses est convertie en énergie mécanique et en chaleur (qui est de l'énergie thermique ou calorifique). Ce processus de conversion de l'énergie des aliments en énergie mécanique est continu, maintenant les processus vitaux et gardant la température du corps à 37 °C. Quand nous faisons de l'exercice, nous utilisons l'énergie des aliments pour faire contracter nos muscles, notamment le cœur, ce qui requiert de l'énergie. Mais comme la conversion de notre énergie en travail n'est pas parfaitement efficace, nous créons aussi de la chaleur. La contraction musculaire durant l'exercice augmente la température du corps, ce qui souvent nous fait transpirer pour éviter une « surchauffe ». Durant l'exercice, on observe une hausse spectaculaire de la demande d'énergie de l'organisme, ce qui se traduit souvent par une forte augmentation de la température corporelle.

Énergie (calories)

Il importe de savoir ce que sont les calories, mais aussi de comprendre le concept de l'apport d'énergie dans les aliments consommés, de l'énergie dépensée par l'activité physique et de l'équilibre entre ces deux équations.

L'énergie se mesure en unité appelées *calories*. La plupart des aliments que nous ingérons contiennent de l'énergie, et l'énergie est indispensable à tout ce que nous faisons, même le sommeil, ce qui entraîne une dépense de calories.

Les modèles d'alimentation décrits pour les garçons/hommes et les filles/femmes à divers âges dans *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien* sont conçus de façon à répondre aux besoins en énergie et en nutriments de la plupart des consommateurs. En d'autres termes, les personnes qui suivent le modèle d'alimentation recommandé consomment une quantité d'énergie qui favorise un

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

La mesure de la valeur énergétique des aliments et de l'énergie dépensée durant l'activité physique est exprimée de plusieurs façons : kilocalories (kcal) ou Calories (égales à 1000 calories). 1 kcal = 1 Calorie = 1000 calories

Dans les discussions sur la valeur énergétique des aliments, on utilise peu souvent le terme « calories » (avec c minuscule); la plupart des mentions d'un nombre de calories désignent en réalité des Calories.

La mesure de la valeur énergétique indiquée dans le tableau de la valeur nutritive sur les étiquettes des aliments est exprimée en Calories. De fait, le tableau de la valeur nutritive doit indiquer le nombre de Calories (voir l'exemple ci-dessous).

Cet aliment contient 110 Calories par tasse ou portion de 34 g :

Valeur nutritive *		
Pour 1 tasse (34 g) de céréales		
Teneur	Céréales	Avec 1/2 tasse lait 1%
% valeur quotidienne		
Calories	110	170
Lipides 0,5 g	1 %	3 %
Saturés 0 g + Trans 0 g	0 %	3 %
Cholestérol 0 mg		
Sodium 290 mg	12 %	15 %
Potassium 180 mg	5 %	11 %
Glucides 27 g	9 %	11 %
Fibres 5 g	20 %	20 %
Sucres 6 g		
Amidon 17 g		
Protéines 4 g		
Vitamin A	0 %	8 %
Vitamin C	0 %	0 %
Calcium	2 %	15 %
Fer	30 %	30 %

Attention : Éviter d'insister sur le compte des calories. Faire comprendre aux élèves que de suivre les modèles alimentaires proposés dans *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien* et les aliments « À consommer avec modération » sont des façons de favoriser le maintien d'un poids-santé.

* Source : Santé Canada. L'étiquetage nutritionnel interactif et quiz. *Aliments et nutrition*, 29 mars 2006.
<http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/label-etiquet/nutrition/cons/quiz1-fra.php>.

poids-santé, même si elles sont relativement inactives. Le maintien d'un poids-santé signifie généralement que l'énergie ingérée dans les aliments est approximativement égale à la quantité d'énergie dépensée. Les personnes plus actives devraient consommer plus de *portions du guide alimentaire* que celles recommandées dans le *Guide alimentaire* pour satisfaire à leurs besoins en énergie.

Le bilan énergétique désigne la relation entre l'apport énergétique (par les aliments consommés) et l'énergie dépensée (par l'activité physique).

- *Un bilan positif* correspond à une situation où l'apport énergétique par les aliments est supérieur à la dépense énergétique par l'activité physique (gain de poids/ graisses).
- *Un bilan négatif* désigne une situation où la dépense énergétique par l'activité physique est supérieure à l'apport alimentaire (perte de poids/ graisses).

Dans le meilleur scénario, on peut dépenser beaucoup d'énergie grâce à l'activité physique, et devoir consommer suffisamment d'aliments pour équilibrer la dépense énergétique. Le fait de restreindre l'apport alimentaire et de garder l'activité physique à un faible niveau n'est pas une habitude de vie saine.

Réserve d'énergie sous forme de graisse

Par le passé, la capacité du corps de stocker l'énergie sous forme de graisses était extrêmement utile. Nos ancêtres, les hommes des cavernes, passaient parfois plusieurs jours à pourchasser des proies avant de pouvoir manger. Les réserves d'énergie qu'ils constituaient en mangeant le gibier de leur dernière chasse avaient une importance vitale parce qu'elles les soutenaient jusqu'au repas suivant.

Les réserves de graisse sont encore importantes aujourd'hui, car elles nous aident à :

- maintenir la température corporelle,
- construire et entretenir les tissus et cellules du corps,
- protéger les organes internes,
- alimenter le mouvement musculaire.

Dans notre société, toutefois, il est facile de consommer trop d'aliments et de stocker un excès d'énergie. En outre, nous avons réduit systématiquement notre activité physique dans notre vie quotidienne en raison de toutes les commodités qui nous sont offertes (p. ex., télécommandes, ascenseurs et escaliers roulants, voitures pour parcourir même de courtes distances). Cette diminution notable de l'activité physique quotidienne est un facteur clé de l'épidémie d'obésité. Un excédent d'énergie stockée (de graisses corporelles), en particulier au niveau de l'abdomen, est associé à un risque accru de souffrir de nombreuses maladies.

Dépense énergétique

Le corps humain dépense de l'énergie pour différents usages, comme les fonctions métaboliques vitales, la digestion et l'activité physique. Quelle que soit l'utilisation que fait l'organisme de l'énergie qu'il reçoit, sa dépense énergétique se classera dans l'une des trois catégories suivantes :

- métabolisme basal (MB) ou taux métabolique au repos (TMR)
- production de chaleur ou thermogénèse
- dépense énergétique par l'activité physique

$$\text{Dépense énergétique globale} = \text{MB/TMR} + \text{chaleur} + \text{activité physique}$$

On trouvera ci-dessous une description détaillée de chacune de ces catégories.

Métabolisme basal ou taux métabolique au repos

Le *métabolisme basal* (MB) ou le *taux métabolique au repos* (TMR) est la quantité d'énergie que le corps utilise par minute pour maintenir un état de repos. Cette quantité d'énergie égale environ 1 Cal par minute. Durant la journée (et la nuit), une personne dépense une bonne quantité de calories simplement pour l'entretien du corps (1440 minutes par jour x 1 Cal/min = 1440 Cal par jour). Environ 60 % à 75 % de l'énergie utilisée chaque jour est nécessaire pour maintenir les fonctions corporelles vitales qui sont essentielles. Ces fonctions comprennent l'activité du système nerveux, la respiration, la fonction cardiaque, le maintien de la température corporelle (thermorégulation) et l'activité hormonale.

Le MB et le TMR sont mesurés dans des conditions différentes :

- La **mesure du MB** se fait généralement dans une pièce sombre, au réveil après 8 heures de sommeil et à jeun (12 heures après le dernier repas, pour s'assurer que le système digestif est inactif), le sujet étant couché.
- Le **TMR** est généralement mesuré dans des conditions moins strictes que le MB, le sujet n'étant pas obligé d'avoir passé la nuit précédente dans le local où se déroulera le test. Par conséquent, la mesure du TMR est devenue la plus populaire, et le métabolisme basal n'est plus souvent mesuré.

Facteurs influant sur le MB/TMR

La valeur du MB et du TMR, qui sont liés principalement aux tissus maigres, sans graisses, est fonction d'un certain nombre de facteurs qui se combinent, notamment les suivants :

- **Âge** : Le métabolisme ralentit avec l'âge (de 2 % à 3 % par décennie après 30 ans), surtout à cause de la perte de tissus musculaires due à l'inactivité, mais aussi aux changements d'ordre hormonal et neurologique.
- **Sexe** : En général, les hommes ont un métabolisme plus rapide que les femmes parce qu'ils sont habituellement plus gros et ont une masse musculaire plus importante.
- **Taille** : Les adultes plus grands ont un métabolisme plus actif, d'où un MB/TMR plus élevé.
- **Composition corporelle** : Le tissu musculaire utilise plus de calories que la graisse, même au repos.
- **Prédisposition génétique** : Le taux métabolique peut être partiellement déterminé par les gènes.
- **Croissance** : Les nourrissons et les enfants ont un MB/TMR plus élevé en raison des besoins énergétiques liés à la croissance et au maintien de la température corporelle.
- **Contrôle du système hormonal et nerveux** : Le déséquilibre hormonal peut influencer sur la rapidité avec laquelle l'organisme dépense (brûle) les calories.
- **Température ambiante** : Si la température est très basse ou très élevée, le corps doit travailler davantage pour ramener sa température à un niveau normal, ce qui augmente le MB/TMR.
- **Infection ou maladie** : Le MB/TMR augmente si l'organisme doit fabriquer de nouveaux tissus ou fournir une réponse immunitaire pour combattre l'infection.
- **Régime-choc, famine ou jeûne** : Le fait de trop diminuer l'apport en calories incite l'organisme à faire des réserves, par exemple, en diminuant parfois substantiellement son MB/TMR. Il peut aussi y avoir une réduction de la masse musculaire maigre, ce qui contribue à réduire encore le MB/TMR.
- **Activité physique** : Des muscles qui font un travail ardu ont besoin de plus d'énergie durant l'activité. L'exercice régulier augmente la masse musculaire, ce qui augmente la consommation d'énergie, même au repos.
- **Stimulants** : L'utilisation de stimulants (comme la caféine) augmente la dépense énergétique au repos, mais ce n'est pas une méthode saine pour perdre du poids.

Production de chaleur par les aliments

La *production de chaleur par les aliments* (ou thermogénèse) est l'énergie dont l'organisme a besoin pour transformer les aliments ingérés. Environ 10 % des calories consommées dans un repas sont utilisées pour digérer, métaboliser et stocker la nourriture que l'on vient de prendre. La dépense d'énergie est directement liée à la taille du repas et à la composition des aliments (c.-à-d. la quantité de protéines, de matières grasses et d'hydrates de carbone). Une partie de l'énergie est aussi utilisée pour le stockage des hydrates de carbone et des matières grasses sous forme d'énergie dans les tissus du corps.

Dépense énergétique par l'activité physique

La dépense énergétique par l'activité physique est la quantité d'énergie nécessaire pour alimenter les mouvements du corps dans les activités physiques de la vie courante, y compris l'exercice. Les tissus musculaires consomment environ 20 % de cette énergie au repos, mais durant un exercice physique vigoureux, le taux d'énergie consommée par les tissus musculaires peut être augmenté de l'ordre de 50 fois ou plus. L'activité physique peut avoir un impact majeur sur la dépense énergétique quotidienne. Pendant des périodes d'activité physique vigoureuse (intense), les muscles d'une personne en très grande forme peuvent consommer jusqu'à 1200 Cal par heure, mais chez une personne en mauvaise condition physique, cette dépense peut n'être que de 200 Cal par heure. Les mouvements involontaires comme le tremblement ou le maintien de la posture (qu'on désigne par NEAT, soit la thermogénèse non induite par l'activité) ajoutent aussi à la dépense énergétique par l'activité physique.

L'exercice est une variable extrêmement importante de l'équation de la dépense énergétique quotidienne et du maintien de l'équilibre énergétique. Non seulement l'exercice est-il la composante la plus changeante au cours d'une période de 24 heures, mais c'est aussi la seule dont le contrôle est entièrement volontaire (pour la plupart des gens).

En plus d'augmenter la dépense de calories, l'exercice comporte de nombreux autres bienfaits, comme d'accroître la masse musculaire et la densité osseuse et de renforcer le cœur.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les ressources suivantes (anglais seulement) :

American College of Sports Medicine (ACSM). *ACSM's Advanced Exercise Physiology*. Ed. Charles M. Tipton. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins, 2006.

---. *ACSM's Metabolic Calculations Handbook*. Ed. Stephen Glass and Gregory B. Dwyer. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins, 2007.

---. *ACSM's Resource Manual for Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. Ed. Leonard A. Kaminsky, et al. 5th ed. Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins, 2006.

Le prix de la sédentarité

Les taux croissants d'obésité sont imputables autant à la diminution de la dépense énergétique (associée à la baisse des niveaux d'activité physique de la population canadienne) qu'à la surconsommation de calories. Au Canada, les adolescents passent plus de temps que jamais devant l'ordinateur, les consoles de jeux vidéos et la télévision. Le rapport 2007 du Comité permanent de la santé indique ce qui suit : « En moyenne, les adolescents du Canada passent près de 35 heures par semaine devant un écran, ce qui représente au cours d'une année plus de temps que celui passé en salle de classe » (*Des enfants en santé : une question de poids*, p. 4). Le temps passé en classe ajouté au temps passé

devant un écran ne laisse pas beaucoup de temps pour l'activité physique. De fait, chez les enfants de 8 à 18 ans, le temps moyen passé à utiliser des médias est d'au moins 6 heures et 21 minutes par jour (Rideout, Roberts et Foehr, p. 36), et ce, sans compter le temps passé assis en classe.

Un autre rapport indique que plus de la moitié des jeunes de 5 à 17 ans ne sont pas assez actifs pour atteindre un niveau optimal de croissance et de développement (Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie). Le terme *assez actifs* correspond à une dépense énergétique d'au moins 8 kilocalories par kilogramme de masse corporelle par jour.

Le *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes* (Agence de la santé publique du Canada) recommande aux jeunes de participer pendant au moins 90 minutes par jour à des activités physiques d'intensité modérée à vigoureuse.

Il est généralement admis que l'activité physique modérée permet de dépenser entre 3,5 Cal/min et 7 Cal/min, et qu'une activité physique vigoureuse fait dépenser plus de 7 Cal/min. Il importe de comprendre que ces chiffres ne sont que des valeurs approximatives. Pour calculer précisément l'énergie dépensée, il faut connaître le poids corporel de la personne. Si deux personnes ont fait la même activité physique pendant le même nombre de minutes et au même rythme cardiaque, la personne dont le poids est le plus élevé dépensera plus de calories par minute.

On trouvera ci-dessous un exemple de calcul approximatif de l'énergie dépensée par une personne qui suit les recommandations en matière d'activité physique minimale.

- **Activité physique modérée** : 60 min à 6 Cal/min = 360 Cal
- **Activité physique vigoureuse** : 30 min à 9 Cal/min = 270 Cal

En ajoutant 90 minutes d'activité physique par jour, la dépense énergétique quotidienne totale peut être augmentée de 630 Cal.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Les recommandations du *Guide alimentaire canadien* pour une saine alimentation assurent un apport énergétique (calorique) quotidiens suffisant pour une personne sédentaire moyenne. Les élèves qui sont plus actifs doivent ingérer (consommer) l'énergie supplémentaire dont ils ont besoin en absorbant davantage de *portions du Guide alimentaire*.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les rapports suivants :

Canada. Comité permanent de la santé de la Chambre des communes. Des enfants en santé : une question de poids, Rapport du Comité permanent de la santé. Ottawa Ont.) :

Comité permanent de la santé, 2007. Disponible en ligne à

http://cmte.parl.gc.ca/Content/HOC/committee/391/hesa/reports/rp2795145/hesarp07/05_Report-f.htm#part1.

* Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. "Kids Fatter, Not Active Enough." Tips for Being Active. 6 juin 2006.

http://www.cflri.ca/eng/lifestyle/1997/kids_fatter.php.

* Rideout, Victoria, Donald F. Roberts, et Ulla G. Foehr. Generation M: Media in the Lives of 8–18 Year-Olds. Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation, mars 2005. Le rapport complet (en anglais seulement) est disponible en ligne à

<http://www.kff.org/entmedia/upload/Generation-M-Media-in-the-Lives-of-8-18-Year-olds-Report.pdf>. Le sommaire est accessible à <http://www.kff.org/entmedia/upload/Executive-Summary-Generation-M-Media-in-the-Lives-of-8-18-Year-olds.pdf>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement



Suggestions pour l'enseignement ou l'évaluation

Dépense énergétique par l'activité physique

Détermination du taux métabolique au repos (TMR)

Cette activité d'apprentissage vise à aider les élèves à comprendre la forte dépense d'énergie associée aux processus métaboliques vitaux de la vie courante. Selon Santé Canada, les garçons de 17 et 18 ans ont besoin de 2450 à 2900 Cal chaque jour, et les filles du même âge, de 1750 à 2100 Cal par jour. Cette quantité d'énergie est une estimation de la dépense énergétique correspondant au taux métabolique au repos combinée à la dépense due aux activités de la vie courante, notamment les activités pratiquées à la maison ou à l'école, ainsi qu'à un niveau d'exercice modéré (Santé Canada, Besoin énergétique estimatif).

Le métabolisme basal (MB) ou le taux métabolique au repos (TMR) peuvent être estimés en ajoutant un zéro au poids corporel en livres (p. ex., pour une personne pesant 140 lb [63,5 kg], le MB/TMR serait de 1400 Cal *approximativement*).

Le MB/TMR peut aussi être calculé en utilisant les équations suivantes (Livingston et Kohlstadt) :

$$\text{TMR (fille/femme)} = 248 \times m^{(0,4356)} - (5,09 \times a)$$

$$\text{TMR (garçon/homme)} = 293 \times m^{(0,4330)} - (5,92 \times a)$$

- Où : m = masse corporelle en kg; a = âge en années.
- Cette équation donne le nombre de Calories (ou kcal) nécessaires pour 24 heures.

Proposer aux élèves de calculer le TMR des hommes et des femmes à l'aide du DR 4-NU.



Se reporter au DR 4-NU : Calculateur du taux métabolique au repos (TMR) (feuille de travail Excel).

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

- Ne pas oublier de suivre l'ordre des opérations, c.-à-d. calculer les exposants avant de multiplier.
- Pour les calculs, **m** est élevé à la puissance 0,4356 pour les femmes, et à la puissance 0,4330 pour les hommes, et NON multiplié par cette valeur.

La feuille de travail Excel est disponible sur la version CD-ROM du présent document et en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Exemple simple (Fille de 17 ans pesant 56 kg)

Dépense énergétique	Apport énergétique	
Le corps dépense de l'énergie dans divers types d'activités. Le terme « activité » comprend les mouvements que nous faisons volontairement ainsi que les fonctions qui nous permettent de rester en vie (p. ex., l'activité métabolique comme les battements cardiaques, la respiration et le maintien de la température corporelle). Les besoins estimatifs en énergie varient selon l'âge, le sexe et le poids.	Les aliments que nous consommons sont importants parce qu'ils fournissent les nutriments et l'énergie dont nous avons besoin pour nous maintenir en santé et pouvoir faire des activités. Plus une personne est active, plus elle dépense d'énergie chaque jour. Par exemple, le nombre de Calories nécessaires pour maintenir l'équilibre énergétique chez une femme de 17 ans se situe entre 1750 Cal (pour une personne sédentaire) et 2400 Cal (avec 60 minutes d'activité modérée par jour).	
<p>Taux métabolique au repos (femme de 17 ans)</p> <p>Énergie nécessaire pour rester en vie</p> <p>Il faut de l'énergie pour assurer l'activité de l'appareil respiratoire et du système nerveux, et pour maintenir la température corporelle, la fonction cardiaque et l'activité hormonale.</p> <p>$248 \times m^{(0,4356)} - (5,09 \times a)$, 56 kg, 17 ans Énergie nécessaire pour rester en vie (par jour) = 1350 Cal</p> <p>+</p> <p>Énergie nécessaire pour faire les activités de la vie courante</p> <p>Le corps a besoin d'énergie pour qu'on puisse fonctionner normalement, comme se brosser les dents et les cheveux, manger, s'asseoir en classe, utiliser l'ordinateur, envoyer des messages textes, etc.</p> <p>Activités de la vie courante = environ 400 Cal</p> <p>+</p> <p>Activités courantes</p> <p>Temps de marche</p> <p>5 min pour aller à l'école à pied 5 min pour revenir de l'école à pied 3 min de marche (4 changements de classes entre les cours) 15 min de marche au dîner</p> <p>Temps de marche = 28 min x 3 Cal/min = 86 Cal</p> <p>Temps de course</p> <p>20 min de course sur tapis roulant à la maison</p> <p>Temps de course = 20 min x 11,5 Cal/min = 230 Cal</p> <p style="text-align: right;">Total partiel 316 Cal</p>	<p>Apport énergétique visant à répondre aux besoins en énergie</p> <p>Déjeuner</p> <p>½ bagel nature avec 1 c. à s. beurre d'arachide 195 Cal 1 grosse banane 105 Cal 1 tasse de lait (1 %) 100 Cal 400 Cal</p> <p>Dîner</p> <p>1 tranche de pizza pepperoni 290 Cal 1 tasse lait chocolat (1 %) 160 Cal 1 barre granola (26 g) 110 Cal 1 petite pomme 47 Cal 607 Cal</p> <p>Souper</p> <p>2 tasses de spaghetti aux boulettes de viande et sauce tomate 520 Cal 200 g salade verte avec 1 c. à s. de sauce huile et vinaigre) 109 Cal 1 tasse de lait (1 %) 100 Cal ¼ cantaloup 48 Cal 777 Cal</p> <p style="text-align: right;">Total partiel 1784 Cal</p> <p>Collations</p> <p>175 g yogourt aux cerises (175 g = petits contenants) 100 Cal 1 biscuit aux pépites de chocolat 138 Cal 16,8 g (3 t.) maïs éclaté (micro-ondes) 78 Cal 316 Cal</p> <p style="text-align: right;">Total 2100 Cal</p>	<p>Portions du Guide alimentaire</p> <p>Légumes et fruits = 6</p> <p>banane (grosse) 2 pomme (petite) 1 sauce tomate 1 salade 1 cantaloup 1</p> <p>Produits céréaliers = 6</p> <p>bagel 1 croûte de pizza 1 barre granola 1 spaghetti 3</p> <p>Lait et substituts = 4</p> <p>lait (3 tasses) 3 yogourt 1</p> <p>Viandes et substituts = 2</p> <p>beurre d'arachide ½ pepperoni ½ boulettes de viande 1</p> <p>Aliments à consommer avec modération = 3</p> <p>maïs éclaté biscuits aux pépites de chocolat barre granola</p>
<p>Énergie totale dépensée = 1350 Cal + 400 Cal + 316 Cal = 2066 Cal pour la journée décrite</p>	<p>Apport énergétique total = environ 2100 Cal par jour</p>	

Détermination de la dépense énergétique au cours d'activités physiques diverses

Cette activité d'apprentissage a pour but d'aider les élèves à comprendre la relation existant entre l'intensité d'une activité physique et l'énergie correspondante requise pour exécuter cette activité. Chaque élève doit connaître son poids corporel.

Marche à suivre

- Inviter les élèves à choisir plusieurs activités de leur plan d'activité physique (ou d'autres activités comparables) et à les trouver dans le DR 5–NU, qui énumère les activités physiques par ordre alphabétique et par intensité.
- Lorsque l'activité en question est mentionnée plus d'une fois, leur demander de noter les différents niveaux d'intensité et de choisir celui qui reflète le mieux le niveau d'intensité de leur participation.
- Leur demander de faire une entrée dans leur journal et de comparer les dépenses d'énergie associées aux activités à différents niveaux d'intensité.



Se reporter au DR 5–NU : Dépense d'énergie au cours d'activités physiques (feuille de travail Excel).

La feuille de travail Excel est disponible sur la version CD-ROM du présent document et en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Détermination de la dépense énergétique au cours d'activités physiques courantes de différentes intensités

Marche à suivre

Cette activité d'apprentissage permet aux élèves d'avoir une idée plus précise de leur dépense énergétique personnelle par jour en examinant leurs activités physiques de la vie courante et en les classant par niveau d'intensité.

- Inviter d'abord les élèves à déterminer le temps passé à des activités physiques de différentes intensités sur une période de trois jours à l'aide du DR 6–NU. Les estimations des activités quotidiennes seront plus précises si les élèves déterminent d'abord le nombre d'heures passées à dormir (se reposer), puis le temps passé à des activités d'intensité vigoureuse ou modérée, et enfin le temps passé à des activités d'intensité faible ou très faible. Le DR 6-NU fournit des descriptions d'activités physiques. Le temps total doit égaler 24 heures.
- Les élèves utiliseront le compte du temps d'activité sur 24 heures pour l'activité culminante du *Bilan final*, dans le module C, leçon 3, où ils analyseront leur activité physique par niveau d'intensité et leurs habitudes en matière d'alimentation; ces données leur serviront ensuite à planifier leur bilan énergétique quotidien.



Se reporter au DR 6–NU : Détermination des niveaux d'intensité des activités quotidiennes.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les sites Web suivants :

- * CyberSoft, Inc. "Exercise Calorie Expenditures." *NutriBase*.
<http://www.nutribase.com/exercala.htm>.
- * Livingston, Edward H., et Ingrid Kohlstadt. "Simplified Resting Metabolic Rate-Predicting Formulas for Normal-Sized and Obese Individuals." *Obesity Research* 13.7 (Juillet. 2005): 1255-62. L'équation du métabolisme basal est citée en ligne à
<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=17018417> (27 oct. 2008).

Santé Canada. « Besoin énergétique estimatif ». *Aliments et nutrition*. 5 fév. 2007.
<http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/nutrition/reference/table/index-fra.php>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

*anglais seulement

Leçon 3 : Bilan énergétique

Introduction

Comme on le mentionnait dans la leçon 2 du module C, la dépense énergétique ne représente qu'une des deux parties de l'équation du bilan énergétique. Pour maintenir un poids-santé, l'énergie dépensée devrait égaler à peu près l'énergie reçue par l'alimentation. Le nombre de calories ingérées devrait égaler le nombre de calories dépensées sur une certaine période, même s'il y a des variations d'une journée à l'autre.

Le *bilan énergétique* désigne la relation existant entre l'apport énergétique (des aliments consommés) et l'énergie dépensée (l'activité physique).

- *Un bilan positif* correspond à une situation où l'apport énergétique par l'alimentation est supérieur à la dépense énergétique dans le cadre d'activités physiques (gain de matières grasses).
- *Un bilan négatif* désigne une situation où la dépense énergétique au cours d'activités physiques est supérieure à l'apport alimentaire (perte de matières grasses).

Dans cette leçon, les élèves examineront l'impact de leurs choix relatifs aux habitudes de vie (alimentation et activité physique) sur le bilan énergétique et le poids-santé.

Presque tout ce que nous mangeons et buvons (sauf l'eau) contient de l'énergie sous forme de calories. L'être humain a besoin d'énergie pour maintenir ses structures et ses fonctions corporelles, pour grandir et pour mener ses activités. Si la quantité d'énergie dépensée par l'activité est moins grande que l'énergie ingérée dans les aliments, le corps peut stocker l'excédent de calories sous forme de graisse. Un niveau réduit d'activité physique et/ou la surconsommation d'aliments créent un *déséquilibre énergétique*.

Un examen des habitudes personnelles en matière d'alimentation et d'activité physique aidera les élèves à déterminer où se situe leur bilan énergétique et à planifier un changement pour le mieux, au besoin.

RÉFÉRENCE



Pour voir la présentation PowerPoint intitulée *Finding the Right Balance* (en anglais seulement), veuillez visiter le site Web de la MPETA à :

Manitoba Physical Education Teachers Association/Association manitobaine des enseignants et enseignantes en éducation physique. "Nutrition: Energy Balance." *MPETA Resources*. PowerPoint presentation. <http://www.mpeta.ca/resources.html>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.NU.5 Expliquer les facteurs qui jouent un rôle dans le bilan énergétique et contribuent au maintien d'un poids-santé.
- 12.NU.6 Examiner la relation existant entre le maintien d'un poids-santé et la consommation de certaines substances alimentaires;
notamment : sucre et matières grasses.
- 12.NU.7 Démontrer des stratégies de prise de décisions concernant les choix d'aliments et d'activités physiques qui contribuent à une bonne santé et au maintien d'un poids-santé.
-



Principaux éléments de connaissance

- Les différentes composantes des aliments fournissent différentes quantités d'énergie.
 - L'équilibre entre la *dépense d'énergie* et l'*apport énergétique* favorise le maintien d'un corps en santé et d'un poids-santé.
-



Question essentielle

1. Comment fait-on pour atteindre et maintenir l'équilibre énergétique?
-



Information générale

Bilan énergétique

Comme le mentionnait la leçon 2 du module C, Santé Canada indique que les garçons de 17 et 18 ans ont besoin de 2450 à 2900 Cal par jour, et que les filles du même âge ont besoin de 1750 à 2100 Cal par jour (Santé Canada, « Besoins énergétiques estimatifs »).

Les *macronutriments* contenus dans les aliments fournissent des calories à l'organisme : les hydrates de carbone (glucides) et les protéines fournissent chacun 4 kcal par gramme, tandis que les matières grasses fournissent 9 kcal par gramme (l'alcool fournit 7 kcal par gramme, mais ne devrait pas être considéré comme une source d'énergie positive).

L'apport recommandé pour chacune de ces catégories de nutriments pour les personnes de 14 à 18 ans est le suivant (Santé Canada, *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien : Ressource à l'intention des éducateurs et des communicateurs*, p. 4) :

- **Protéines** : 10 % à 30 % de l'apport énergétique quotidien
- **Matières grasses** : 25 % à 35 % de l'apport énergétique quotidien
- **Glucides (hydrates de carbone)** : 45 % à 65 % de l'apport énergétique quotidien

Un goût acquis

Beaucoup de gens aiment le goût du sucre et la saveur et la texture des matières grasses, ce qui explique pourquoi ils se laissent souvent tenter par les grignotines et les repas-minute. Il est important pour les adolescents et les adultes de connaître la quantité d'aliments riches en matières grasses et/ou en sucre (des calories vides) qu'ils consomment, et d'avoir un plan pour modifier leur niveau de consommation, s'il y a lieu.

Une sucrée de surprise

Le sucre est présent naturellement dans la nourriture, mais il peut aussi être rajouté sous forme d'ingrédient. Santé Canada encourage les consommateurs à limiter la consommation d'aliments qui sont riches en sucre, car ils sont souvent des sources de *calories vides* (c.-à-d. d'énergie sans éléments nutritifs). De plus, chez les personnes qui consomment beaucoup de sucre, il y a plus de risques que l'apport en autres éléments nutritifs soit insuffisant.

L'information sur l'étiquette des aliments aide les consommateurs à savoir s'il y a du sucre dans ces aliments. Le tableau de la valeur nutritive sur l'étiquette indique la quantité de sucre présente naturellement et sous forme d'ingrédient dans la ligne *Sucres* sous la catégorie *Glucides* (voir l'exemple). La liste des ingrédients sur l'étiquette aide à savoir la proportion de sucre ajouté et de sucre naturel. S'il n'y a pas de sucre mentionné dans la liste des ingrédients, c'est qu'il n'y a pas de sucre ajouté, et les sucres indiqués dans la liste des glucides au tableau de la valeur nutritive sont présents naturellement dans l'aliment (p. ex., céréales, fruit, lait, légumes). Les noms d'ingrédients finissant en *ose* (p. ex., sucrose, glucose, fructose) sont des sucres ajoutés sous forme de sirop, de mélasse, etc. Les ingrédients indiqués au début de la liste sont présents en plus grande quantité, par unité de poids, que ceux qui viennent en fin de liste.

En plus de vérifier le contenu en sucre sur l'étiquette des aliments, il faut aussi consulter l'encadré Mangez bien au verso du *Guide alimentaire canadien*, qui indique une liste d'aliments à consommer avec modération, dont beaucoup sont très riches en sucre.

Valeur nutritive		
Pour 1 tasse (34 g) de céréales		
Teneur	Céréales	Avec 1/2 tasse lait 1 %
% valeur quotidienne		
Calories	110	170
Lipides 0,5 g	1 %	3 %
Saturés 0 g + Trans 0 g	0 %	3 %
Cholestérol 0 mg		
Sodium 290 mg	12 %	15 %
Potassium 180 mg	5 %	11 %
Glucides 27 g	9 %	11 %
Fibres 5 g	20 %	20 %
Sucres 6 g		
Amidon 17 g		
Protéines 4 g		
Vitamine A	0 %	8 %
Vitamine C	0 %	0 %
Calcium	2 %	15 %
Fer	30 %	30 %

*Source : Santé Canada. « L'étiquetage nutritionnel interactif et quiz ». *Aliments et nutrition*.

<http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/label-etiquet/nutrition/cons/quiz1-fra.php>

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les ressources suivantes :

Santé Canada. *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien*. Ottawa (Ont.) : Santé Canada, 2007. Disponible en ligne à <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/index-fra.php>.

(suite)

RÉFÉRENCES (suite)

---. *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien : Ressource à l'intention des éducateurs et des communicateurs*. Ottawa (Ont.) : Santé Canada, 2007. Disponible en ligne à http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/alt_formats/hpfb-dgpsa/pdf/pubs/res-educat-fra.pdf.

---. « Besoins énergétiques estimatifs ». *Aliments et nutrition*. 5 fév. 2007. http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/basics-base/1_1_1-fra.php.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Une sucrée de surprise : Combien de cubes de sucre?

Pour cette activité d'apprentissage, demander aux élèves d'utiliser l'information contenue sur les étiquettes d'aliments, ou l'information nutritionnelle fournie par les restaurants ou les sites Web afin de déterminer le nombre de grammes de sucre présent dans diverses boissons grand format populaires et plusieurs grignotines sucrées.

Marche à suivre

- Une cuillerée à thé (un cube) de sucre égale 4 g, et 1 g égale 4 Cal. Sachant cela, inviter les élèves à créer une représentation graphique (p. ex., affiche, montage) d'un aliment riche en sucre. Leur demander d'inclure :
 - le contenant de l'aliment, accompagné d'une mention du nombre de calories et de grammes de sucre que l'aliment renferme;
 - la quantité correspondante de sucre dans un sac de plastique (ou autre contenant) ou le nombre de cubes de sucre en les collant au bas du produit.
- Leur proposer d'examiner la différence dans la teneur en calories et en sucre très grand format d'un aliment (p. ex., barbotine) et d'un format plus petit du même produit.
- Leur demander d'utiliser la stratégie Pense-Trouve un partenaire-Discute (voir l'annexe B) pour comparer la taille de la portion indiquée sur le tableau de la valeur nutritive de certaines grignotines ou boissons avec la taille du contenant. Les inviter à répondre à des questions telles que les suivantes :
 1. Est-ce que la taille de la portion indiquée correspond à tout le contenu de l'emballage, ou bien est-ce qu'en consommant tout le contenu de l'emballage on consomme en réalité plusieurs portions?
 2. Pensez-vous que vous consommez (ou que les gens consomment) habituellement une seule portion ou bien tout le contenu de l'emballage?
 3. Pensez-vous que la taille de la portion indiquée sur les grignotines et les boissons peut être trompeuse pour les consommateurs? Pourquoi?



Information générale

Les matières grasses . . . à consommer avec modération

Les matières grasses font partie intégrante d'un régime alimentaire équilibré. Le gras est une source de vitamines liposolubles (vitamines A, D et E) et d'acides gras essentiels. Il est présent dans toutes les cellules du corps et aide à absorber des éléments nutritifs importants.

Santé Canada et la Société canadienne de pédiatrie encouragent à faire une transition entre l'alimentation riche en gras de l'enfance vers un régime alimentaire plus faible en gras à la « fin de la croissance linéaire » ou rendu à la taille adulte après la puberté (Waldron, p. 137). Pour manger sainement, les adolescents devraient mettre l'accent sur une grande variété d'aliments des quatre groupes alimentaires, et limiter la consommation de *matières grasses ajoutées* (p. ex., aliments cuits en grande friture et grignotines, beignes, pâtisseries, sauces). Chez les adultes, une bonne santé passe par la consommation d'aliments faibles en gras.

Acides gras essentiels

Le *Guide alimentaire canadien* reconnaît l'importance de consommer des *acides gras essentiels*. Ces gras doivent provenir des aliments puisque notre corps ne peut pas en produire. Ils sont nécessaires pour fabriquer et réparer les membranes cellulaires de tout l'organisme, surtout dans le cerveau, les neurones et les yeux. L'ingestion d'une petite quantité (30 à 45 mL) d'huile de canola, d'olive, de soya ou autre chaque jour (p. ex., aliments sautés dans la poêle, vinaigrettes) représente une bonne source de ces gras importants pour le corps.

Gras trans

Les *gras trans* sont présents naturellement dans certains aliments et sont créés artificiellement au cours de la transformation industrielle d'huiles en gras solides grâce à un procédé appelé *hydrogénation*. La consommation de gras trans fabriqués par des procédés industriels augmente les risques de troubles cardiaques, car elle fait augmenter le *mauvais* cholestérol ou LDL (lipoprotéine de basse densité) dans le sang, et diminue le taux sanguin de *bon* cholestérol ou HDL (lipoprotéine de haute densité). Le rapport du Groupe d'étude sur les graisses trans (Santé Canada) recommande de limiter la consommation de gras trans.

Valeur nutritive		
Pour 1 tasse (34 g) de céréales		
Teneur	Céréales	Avec 1/2 tasse lait 1 %
% valeur quotidienne		
Calories	110	170
Lipides 0,5 g	1 %	3 %
Satures 0 g + Trans 0 g	0 %	3 %
Cholestérol 0 mg		
Sodium 290 mg	12 %	15 %
Potassium 130 mg	5 %	11 %
Glucides 27 g	9 %	11 %
Fibres 5 g	20 %	20 %
Sucres 6 g		
Amidon 17 g		
Protéines 4 g		
Vitamine A	0 %	8 %
Vitamine C	0 %	0 %
Calcium	2 %	15 %
Fer	30 %	30 %

*Source : Santé Canada. « L'étiquetage nutritionnel interactif et quiz ». *Aliments et nutrition*.

<http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/label-etiquet/nutrition/cons/quiz1-fra.php>.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

De petites quantités de gras trans peuvent se retrouver *naturellement* dans des aliments d'origine animale, comme les produits laitiers, le bœuf et l'agneau. Ces gras naturels sont exclus des recommandations du Groupe d'étude sur les graisses trans.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les ressources suivantes :

Groupe de travail conjoint de la Société canadienne de pédiatrie (SCP) et Santé Canada. *Recommandations sur la nutrition... Mise à jour - Les lipides dans l'alimentation des enfants*. N° de réf. N94-01. Approuvé par le conseil d'administration de la SCP en 1994, réitéré en mars 2004.



Santé Canada. *TRANSformer l'approvisionnement alimentaire : Rapport final du Groupe d'étude sur les graisses trans*. Ottawa (Ont.) : Santé Canada, juin 2006. Disponible en ligne à http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/nutrition/gras-trans-fats/tf-ge/tf-gt_rep-rap-fra.php.

Waldron, Sheridan. « Dietary Education and Outcomes for Young People with Type 1 Diabetes ». *Canadian Journal of Diabetes* 29.2 (2005): 133-41. Disponible sur le site Web de l'Association canadienne du diabète à <http://www.diabetes.ca/Files/Waldron--FINAL.pdf> (résumé en français).

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

La chasse au gras

Les grignotines, les pâtisseries, les sauces et fonds de rôtis de même que les méthodes de préparation des aliments (comme la grande friture) ajoutent des matières grasses à notre alimentation tous les jours, souvent même sans qu'on se rende compte à quel point ils sont présents.

L'information contenue dans le tableau de la valeur nutritive sur les étiquettes d'aliments aide les consommateurs à prendre des décisions éclairées en matière d'alimentation. Chaque étiquette doit indiquer la taille d'une portion et une liste des nutriments présents dans cette quantité d'aliment, y compris les matières grasses.

Pour aider les élèves à reconnaître des sources courantes d'aliments riches en gras (grignotines et autres), les inviter à comparer différents types d'aliments et différentes grosseurs de portions des mêmes aliments, et à inscrire leurs résultats à l'aide du DR 7-NU.

Exemples d'aliments à comparer :

- frites commerciales et frites cuites au four;
- variétés de maïs soufflé;
- croustilles et autres grignotines (cuites au four ou en grande friture);

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Penser à organiser une visite d'un supermarché avec les élèves pour leur donner l'occasion de chercher une variété d'aliments de différents formats, préparés avec différentes méthodes (p. ex., cuits au four et non en grande friture).

- poulet pané en grande friture, poulet grillé ou cuit au four;
- beignes et petit bagel ou muffin anglais.

Pour cette tâche de comparaison, proposer aux élèves d'utiliser les informations présentées dans les :

- tableaux de valeur nutritive des étiquettes,
- tableaux complets de la valeur nutritive (p. ex., voir Santé Canada, *Valeur nutritive de quelques aliments usuels*),
- sites Web de certains restaurants-minutes.



Se reporter au DR 7-NU : La chasse aux gras.

RÉFÉRENCE



Pour obtenir de plus amples informations, consultez la ressource suivante :

Santé Canada. *Valeur nutritive de quelques aliments usuels*. Ottawa (Ont.) : Santé Canada, 2008. Disponible en ligne à http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/nutrition/fiche-nutri-data/nutrient_value-valeurs_nutritives-fra.php.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Information générale

De l'énergie à dépenser

Au Canada, les adolescents et adultes ont de plus en plus de difficulté à maintenir un poids-santé. À cause de l'accès facile et continu aux aliments et du fait qu'on est moins obligés de bouger pour accomplir nos activités quotidiennes, notre dépense d'énergie est souvent moins importante que l'apport de calories par l'alimentation, ce qui favorise le stockage de graisses excédentaires dans le corps (gain de matières grasses).

Facteurs associés au déséquilibre énergétique	Idées pour rétablir l'équilibre énergétique
<p>Facteurs favorisant la surconsommation d'aliments :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ disponibilité de portions (très) grand format ▪ saveur des aliments riches en sucre et en gras ▪ disponibilité de grignotines très sucrées, riches en gras et à faible valeur nutritive 	<p>Idées pour ramener la consommation d'aliments à un niveau raisonnable</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ éviter d'acheter les portions grand format ▪ se limiter à des portions raisonnables ▪ choisir des collations nutritives

(suite)

Facteurs associés au déséquilibre énergétique	Idées pour rétablir l'équilibre énergétique <i>(suite)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ abondance et facilité de consommation, visibilité et emballage appétissant des aliments ▪ promotions et publicités sur les aliments ▪ modèles de comportement et influences ▪ manque de connaissance sur le contenu calorique (énergétique) des aliments ▪ manger en faisant autre chose (p. ex., regarder la télé) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ connaître les types d'emballage et de promotion d'aliments et savoir le but visé (p. ex., augmenter la quantité ou la taille des portions achetées) ▪ vérifier le contenu énergétique (calorique) des aliments sur les étiquettes ▪ éviter de faire autre chose (comme les devoirs) en mangeant
<p>Facteurs favorisant le manque d'activité physique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ temps passé à regarder la télévision, devant l'ordinateur ou d'autres types d'écran ou assis en classe ▪ gestion du temps—trop occupé pour faire de l'exercice (p. ex., « il faut » travailler) ▪ crainte pour sa sécurité personnelle (blessure) ▪ transport (p. ex., j'allais à l'école à pied, maintenant je me déplace toujours en voiture) ▪ autres activités et responsabilités ▪ manque de motivation ▪ manque d'argent (p. ex., je n'ai pas les moyens de m'inscrire à une équipe de hockey) 	<p>Moyens de devenir plus actif physiquement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ se fixer un temps limite d'écoute de la télé ▪ marcher au lieu de se déplacer en voiture, si possible ▪ trouver une activité qu'on aime, et la pratiquer régulièrement ▪ jouer avec les enfants si on fait du gardiennage ou si on a des frères et sœurs plus jeunes ▪ trouver un ami pour faire de l'activité physique ▪ éviter les choix qui, avec le temps, mènent à un déséquilibre énergétique (p. ex. se déplacer régulièrement en voiture au lieu de marcher) ▪ trouver des activités peu coûteuses/gratuites



Suggestions pour l'enseignement ou l'évaluation

De l'énergie à dépenser

À mesure que les élèves avancent vers l'âge adulte, ils ne se rendent peut-être pas compte que les changements qu'ils apportent à leurs activités quotidiennes modifient les possibilités de consommation d'aliments et de dépense d'énergie. Les activités d'apprentissage suivantes ont pour but d'aider les élèves à éviter un déséquilibre énergétique, à réfléchir sur ce qui a causé ce déséquilibre et à trouver des solutions réalistes pour corriger la situation.

Déséquilibre énergétique

Demander aux élèves leur opinion sur la façon dont le déséquilibre énergétique s'installe chez les adolescents. Au début, le déséquilibre peut être minime et passer inaperçu, mais au fil des mois et des années, le poids augmente constamment et les problèmes de santé peuvent apparaître, comme chez tant de Canadiens.

Demander aux élèves d'indiquer les facteurs qui contribuent au déséquilibre énergétique et à un gain de

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Traiter la question d'un éventuel gain de poids avec tact, car elle peut soulever des problèmes d'image corporelle et d'estime de soi. Le contenu potentiellement délicat doit être traité d'une façon appropriée au contexte local ou communautaire et scolaire (école ou division).

poinds pour eux-mêmes, les membres de leur famille et la société en général. Ces facteurs peuvent être liés à l'alimentation ou à l'activité (voir les exemples fournis dans la section Information générale). Consigner les commentaires des élèves du côté gauche d'un transparent de rétroprojection du DR 8-NU. Du côté droit, inscrire les moyens de rétablir l'équilibre énergétique (voir la partie 2 ci-dessous). Cette information sera utilisée dans le Bilan final (voir plus bas).



Se reporter au DR 8-NU : Choix de vie pouvant mener à un déséquilibre énergétique – Comment peut-on en arriver là?

Rétablir l'équilibre énergétique

Maintenant que les élèves ont consigné les facteurs pouvant mener à un déséquilibre énergétique, leur proposer de réfléchir à des moyens de corriger ce déséquilibre énergétique (p. ex., comment les adolescents peuvent-ils dépenser plus d'énergie en faisant de l'activité physique, ou comment peuvent-ils faire des choix alimentaires qui répondent mieux à leurs besoins énergétiques quotidiens?). Encourager les élèves à évaluer si les suggestions faites sont réalistes pour *eux-mêmes*. Inscrire les commentaires des élèves du côté droit du transparent DR 8-NU.



Se reporter au DR 8-NU : Choix de vie pouvant mener à un déséquilibre énergétique – Comment peut-on en arriver là?

Bilan final

Inviter les élèves à se reporter aux informations et évaluations des leçons précédentes et à dresser leur propre plan afin de corriger leur déséquilibre énergétique, s'il y a lieu.

Leur fournir à chacun une copie du DR 9-NU : Mes choix de vie et mon équilibre énergétique. Les inviter à travailler chacun pour soi pour compléter ce DR.

- *Consommation d'aliments*
 - Demander aux élèves d'examiner, chacun pour soi, la fiche de leur apport alimentaire et l'objectif correspondant pour une alimentation santé, comme le mentionne le DR 3-NU : Comment faire pour mesurer les portions? (voir le module C, leçon 1). Les inviter également à examiner ce qu'ils ont appris au sujet de leurs propres choix alimentaires dans les activités d'apprentissage Une sucrée de surprise et La chasse au gras, suggérées ci-dessus.
 - Proposer aux élèves de déterminer les habitudes alimentaires (ou les facteurs qui entrent en jeu quant à la façon dont ils choisissent les aliments, ou pourquoi ils les choisissent) qui peuvent mener à un déséquilibre énergétique, énumérant les facteurs du côté gauche du DR 9-NU. (Leur suggérer de consulter la liste dressée par la classe pour le DR 8-NU afin d'aider à préparer leur propre liste.) Préciser qu'ils doivent indiquer, du côté droit du DR 9-NU, une action qui les aidera à contrer l'impact négatif de chaque facteur qu'ils ont indiqué quant à leurs choix alimentaires, s'il y a lieu.

■ *Activité physique*

- Proposer aux élèves d'examiner le nombre moyen d'heures par jour passées à faire des activités d'intensité modérée à vigoureuse, d'après le calcul effectué à l'étape 4 du DR 6-NU : Détermination des niveaux d'intensité des activités quotidiennes (voir le module C, leçon 2). Leur rappeler que le *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes* (Agence de santé publique du Canada) recommande de faire 90 minutes d'activité physique tous les jours (au moins 60 minutes d'activité modérée et 30 minutes d'activité vigoureuse).

**REMARQUE POUR
L'ENSEIGNANT**

Des 90 minutes d'activité physique recommandées, 30 minutes devraient être d'intensité vigoureuse et 60 minutes, d'intensité modérée. Cette activité ne doit pas nécessairement être faite en une seule séance, mais peut être le cumul de plusieurs brèves séances tout au long de la journée (p. ex., grimper l'escalier, marcher pour aller à l'école et en revenir). Pour accumuler plus de temps d'activité physique chaque jour, il faudra peut-être fixer des objectifs à court terme qui visent à allonger le temps d'activité physique et à raccourcir le temps d'inactivité.

- Demander aux élèves d'écrire du côté gauche du DR 9-NU les facteurs qui peuvent contribuer à un déséquilibre énergétique par rapport au manque d'activité physique en gardant à l'esprit le but indiqué dans le *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes*. (Leur suggérer de s'inspirer de la liste de la classe tirée du DR 8-NU pour dresser leur propre liste.) Du côté droit du DR 9-NU, leur proposer d'indiquer une action qui les aidera à contrer l'impact de chaque facteur qu'ils ont inscrit relativement à l'activité physique, s'il y a lieu. Il peut s'agir d'actions rattachées à des activités physiques HORS-classe choisies par les élèves dans leur plan d'activité physique.

■ *Plan personnel*

- Proposer aux élèves de réfléchir aux apprentissages personnels faits dans le module C, leçons 1 à 3, et aux solutions trouvées aux étapes a) et (b) de la page précédente.
- Les inviter à rédiger un paragraphe au bas du DR 9-NU résumant ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes et sur le bilan/l'équilibre énergétique, et à réfléchir aux changements positifs (et réalistes) qu'ils peuvent apporter dans leur vie quotidienne relativement aux choix alimentaires et aux activités physiques. Leur demander d'indiquer en quoi ils peuvent apporter des changements positifs, et ce qu'ils comptent faire.



Se reporter aux DR suivants :

DR 3-NU : Comment faire pour mesurer les portions?

DR 6-NU : Détermination des niveaux d'intensité des activités quotidiennes

DR 8-NU : Choix de vie pouvant mener à un déséquilibre énergétique – Comment peut-on en arriver là?

DR 9-NU : Mes choix de vie et mon équilibre énergétique

RÉFÉRENCE



Pour obtenir de plus amples détails, consultez la ressource suivante :

Agence de santé publique du Canada. *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes*. Ottawa (Ont.) : Agence de santé publique du Canada, 2002. Disponible en ligne à http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/enfants_jeunes/index.html.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Leçon 4 : Salubrité des aliments

Introduction

À mesure que les élèves acquièrent davantage d'autonomie, leur responsabilité face aux achats et à la préparation de leurs aliments augmente aussi. Qu'ils achètent leurs repas prêts à consommer ou préemballés, qu'ils les cuisinent eux-mêmes à partir d'ingrédients de base ou qu'ils apportent les restes d'un repas au restaurant, les jeunes doivent savoir comment manipuler et conserver correctement la nourriture pour en assurer la salubrité.

Le Canada bénéficie d'un approvisionnement parmi les meilleurs et les plus sécuritaires du monde. La salubrité des aliments comporte de multiples facettes touchant à tous les stades de la manipulation des aliments, depuis la production jusqu'à la distribution. Le gouvernement canadien a établi un organisme chargé d'appliquer les politiques et les normes établies par Santé Canada régissant la sécurité et la qualité nutritive de tous les aliments vendus. L'Agence canadienne d'inspection des aliments (ACIA) a le pouvoir de demander à l'industrie d'enlever des tablettes des produits alimentaires potentiellement dangereux. L'Agence doit également éduquer le public au sujet de la sécurité en matière de conservation, de manipulation et de préparation des aliments.

Malgré toutes les précautions prises pour assurer la salubrité des aliments, des experts de la santé publique (ACIA) estiment qu'il y aurait entre 11 et 13 millions de cas d'intoxication alimentaire au Canada chaque année, ce qui entraînerait des coûts de plus d'un milliard de dollars pour les soins de santé, les frais juridiques et les pertes de salaire. Dans la plupart des cas, la présence d'organismes pathogènes dans les aliments est due à des manipulations ou à des méthodes de conservation inappropriées. La majorité des cas d'intoxication alimentaire sont évitables, moyennant de bonnes techniques de manipulation des aliments. C'est cet aspect qui est traité plus en détail dans la leçon 4.

RÉFÉRENCE



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter le site Web suivant :

Agence canadienne d'inspection des aliments (ACIA). « Causes des toxi-infections alimentaires ». *Aliments*. 2 août 2006.

<http://www.inspection.gc.ca/francais/fssa/concen/causef.shtml>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Résultat d'apprentissage spécifique

- 12.NU.8 Examiner les causes et les symptômes des intoxications alimentaires (toxi-infections alimentaires) et démontrer une compréhension des moyens pour réduire au minimum les risques d'intoxication alimentaire.



Principaux éléments de connaissances

- Les causes d'intoxication alimentaire sont multiples.
- Les différents aliments comportent divers niveaux de risque de contamination.
- Une manutention appropriée des aliments par les consommateurs depuis le moment de l'achat jusqu'à la consommation réduit les risques d'intoxication alimentaire.



Questions essentielles

Quelles sont les causes d'intoxication alimentaire?

Quels sont les meilleurs moyens pour assurer la salubrité des aliments?



Information générale

À mesure qu'ils acquièrent davantage d'autonomie, il est essentiel que les élèves apprennent les méthodes appropriées pour manipuler, préparer et conserver les aliments, et qu'ils soient conscients des risques de contamination de la nourriture.

Causes d'intoxication alimentaire

Selon les Centers for Disease Control and Prevention des États-Unis, plus de 250 formes d'intoxications alimentaires connues peuvent être transmises par les aliments. Des agents pathogènes inconnus ou non encore identifiés causent un fort pourcentage de toutes les intoxications alimentaires et des cas d'hospitalisation correspondants. Bien des gens ne signalent pas leur intoxication alimentaire parce que leurs symptômes ne sont pas graves et qu'ils s'en remettent rapidement.

La contamination des aliments survient généralement à cause de techniques de manipulation, de préparation ou de conservation inappropriées (notamment parce que la personne ne s'est pas lavé les mains après avoir été à la salle de bain, ou qu'elle a une infection). Dans des conditions propices, l'organisme pathogène peut se multiplier à des millions d'exemplaires en très peu de temps.

La maladie due à des aliments contaminés est appelée *intoxication alimentaire* ou *toxi-infection alimentaire*. Les organismes responsables des intoxications alimentaires sont trop petits pour être visibles à l'œil nu; ils n'ont aucune odeur ni aucun goût.

Les symptômes d'intoxication alimentaire vont de faibles crampes d'estomac à des nausées, des vomissements, de la diarrhée et de la fièvre, qui peuvent être mortels chez les très jeunes enfants, les personnes âgées, les femmes enceintes et les gens dont le système

immunitaire est déjà affaibli. Certaines personnes peuvent devenir malades après avoir ingéré quelques organismes seulement, alors que d'autres ne ressentent aucun symptôme après en avoir ingéré des milliers.

Aliments à haut risque

Tous les aliments peuvent causer des intoxications alimentaires; la contamination peut se produire à l'étape de la production, de la transformation ou de l'emballage de l'aliment. Les aliments qui sont propices à la croissance d'organismes pathogènes sont des *aliments à haut risque*.

Exemples d'aliments à haut risque :

- viande et volaille, comme le poulet et la dinde (cru et cuit)
- poisson et fruits de mer
- œufs
- salades préparées comme les salades de chou, salades de pâtes et salades de riz contenant de la mayonnaise
- produits laitiers
- riz cuit
- pâtes cuites
- salade de fruits préparée
- viandes transformées : salami, jambon, etc.

Aliments à faible risque

Les aliments à faible risque ne nécessitent pas de réfrigération jusqu'à ce qu'ils soient ouverts. Ces aliments sont généralement riches en sucre, en sel ou en acide et/ou à faible teneur en eau.

Exemples d'aliments à faible risque :

- pain et la plupart des produits de boulangerie/pâtisserie
- confitures et conserves
- sirops et vinaigre
- fromages à pâte ferme
- beurre d'arachide
- noix, graines et fruits séchés
- fruits et légumes frais (ils peuvent devenir contaminés après avoir été coupés; toujours les laver avant d'en manger)

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter les sites Web suivants :

- * Australia. State of Victoria. "Food Safety." *Better Health Channel*.
http://www.betterhealth.vic.gov.au/bhcv2/bhcarticles.nsf/pages/hl_foodsafety?OpenDocument.
- * Centers for Disease Control and Prevention. "Frequently Asked Questions." *Foodborne Illness*. 10 janvier 2005.
http://www.cdc.gov/ncidod/dbmd/diseaseinfo/foodborneinfections_g.htm#consumersprotect.
- Santé Canada. « Manipulation hygiénique des aliments ». *Aliments et nutrition*. <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/securit/handl-manipul/index-fra.php>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Qu'est-ce qui vous embête?

Proposer aux élèves de faire une recherche, seuls ou en petits groupes, sur **trois** organismes pathogènes qu'ils choisiront dans la liste fournie, et de répondre ensuite aux questions ci-dessous relativement à chaque pathogène choisi.

1. Quels sont les aliments qui contiennent le plus souvent cet organisme pathogène?
2. Décrire les symptômes et/ou les effets liés à cet organisme pathogène.
3. Indiquer le temps nécessaire pour voir apparaître les symptômes de la maladie, et la durée de la maladie causée par cet organisme pathogène.
4. Décrire les mesures possibles permettant de diminuer et/ou d'éviter les risques de maladie liée à cet organisme pathogène.
5. Expliquer pourquoi on devrait se préoccuper des maladies causées par cet organisme pathogène.

AGENTS PATHOGÈNES RESPONSABLES D'INTOXICATION ALIMENTAIRE

- *Bacillus cereus*
- *Campylobacter jejuni*
- *Clostridium botulinum*
- *Clostridium perfringens*
- *Cryptosporidium parvum*
- *Escherichia coli* 0157:H7 (E. coli)
- *Giardia lamblia*
- Virus de l'hépatite A
- *Listeria monocytogenes*
- Norovirus ou virus Norwalk
- *Salmonella*
- *Shigella*
- *Staphylococcus aureus*
- *Toxoplasma gondii*
- Vibrions
- *Yersinia*

RÉFÉRENCES



Pour plus de détails sur les agents pathogènes responsables d'intoxication alimentaire, consultez les sites Web suivants :

Partenariat canadien pour la salubrité des aliments. « Conseils de salubrité Fiches d'information ».

http://www.canfightbac.org/cpcfse/fr/safety/safety_factsheets/default.aspx.

* U.S. Food and Drug Administration (FDA). Center for Food Safety and Applied Nutrition. *Bad Bug Book: Foodborne Pathogenic Micro-organisms and Natural Toxins Handbook*. 28 déc. 2007. Disponible en ligne à

<http://www.foodsafety.gov/~mow/intro.html>.

* ---. "Foodborne Illness: What Consumers Need to Know." *Food Safety Education*.

Sept. 2001. <http://www.foodsafety.gov/~dms/fsefborn.html>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement



Information générale

Protection contre la contamination et salubrité des aliments

Les consommateurs peuvent contribuer à se protéger contre les intoxications alimentaires en se renseignant sur la croissance et la propagation des organismes ou microorganismes pathogènes et en adoptant des mesures préventives efficaces.

■ Quelles sont les conditions dont les organismes ou microorganismes ont besoin pour croître et se multiplier?

Les organismes et microorganismes ont besoin des conditions suivantes pour se multiplier.

- **Nourriture** : Les organismes ou microorganismes ont besoin de se nourrir pour se développer.
- **Humidité** : Bon nombre de microorganismes ne se développent pas sur des aliments secs. Une forte teneur en sel, en acide (vinaigre) ou en sucre empêche le développement des microorganismes dans les aliments contenant de l'eau.
- **Température** : La température optimale pour la croissance des microorganismes se situe entre 4 °C et 60 °C. Cette plage de température est appelée la *zone de températures dangereuses*.
- **Air** : La plupart des microorganismes (mais pas tous) ont besoin d'oxygène pour se développer. Le *Clostridium* (responsable du botulisme) fait exception et se développe en milieu anaérobie.

- **Temps** : Quand les conditions ci-dessus sont idéales, les microorganismes peuvent se développer rapidement.
- **Comment les microorganismes sont-ils transférés ou propagés?**
Les microorganismes peuvent être présents naturellement dans les aliments, ou encore transférés par les mains, la toux (dans l'air), d'autres aliments, des ustensiles, des appareils, l'eau ou des animaux/insectes nuisibles.
- **Comment peut-on éviter la croissance des microorganismes?**
On peut prévenir les intoxications alimentaires en prenant ces mesures simples.
 - Éviter la propagation des microorganismes en empêchant tout contact entre les aliments et des personnes ou objets contaminés, y compris des appareils, des ustensiles ou d'autres aliments.
 - Éviter la multiplication des microorganismes en éliminant les conditions qui favorisent leur croissance. La façon la plus efficace d'éviter la multiplication des microorganismes est de garder les aliments en dehors de la zone des températures dangereuses, c'est-à-dire garder les aliments froids à moins de 4 °C, et les aliments chauds au-dessus de 60 °C.
 - Enfin, détruire les microorganismes. La plupart des microorganismes ne peuvent survivre plus de 30 secondes à des températures dépassant 75 °C. La cuisson rend les aliments sans danger pour la consommation. Une température élevée sert aussi à stériliser les couverts et les appareils. Certains produits chimiques (comme l'eau de Javel) tuent aussi les microorganismes. Ces agents de désinfection sont les meilleurs moyens de nettoyer les comptoirs et les gros appareils.

Chaque personne a la responsabilité de garder les aliments frais et sans danger en suivant les consignes de sécurité ci-dessous concernant la manipulation, la préparation, la cuisson, le service et la conservation des aliments.



Se reporter au DR 10-NU : Conseils pour la salubrité des aliments.

RÉFÉRENCE



Pour de plus amples renseignements sur la prévention des intoxications alimentaires et sur la salubrité des aliments, consultez le site Web suivant (anglais seulement) :

* Agriculture, Alimentation et Initiatives rurales Manitoba. "Handling Food at Home." *Consumer Food Safety*. Nov. 2005.

<http://www.gov.mb.ca/agriculture/foodsafety/consumer/cfs01s04.html>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Erreurs compromettant la salubrité des aliments : études de cas

Laissez aux élèves le temps de lire les études de cas du DR 11-NU, portant sur les erreurs qui compromettent la salubrité des aliments. Leur demander de déterminer quelles sont les erreurs commises et d'indiquer les mesures qui auraient pu être prises pour assurer la salubrité des aliments. Leur suggérer d'utiliser l'information présentée dans le DR 10-NU.



Se reporter au DR 10-NU : Conseils pour la salubrité des aliments, et au DR 11-NU : Erreurs compromettant la salubrité des aliments : Études de cas.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Jeu-questionnaire sur la salubrité des aliments

Proposer aux élèves de préparer un jeu-questionnaire sur la salubrité des aliments. Des exemples de questions et de réponses relatives à la salubrité des aliments sont disponibles en ligne.

RÉFÉRENCE



Pour trouver des exemples de questions et réponses relatives à la salubrité des aliments, consultez le site Web suivant :

Agence canadienne d'inspection des aliments. « Jeu de la roue de la salubrité des aliments : jeu-questionnaire de l'ACIA ». *Aliments : Centre des consommateurs*. 3 mai 2004. <http://www.inspection.gc.ca/francais/corpaffr/educ/gamejeu/gamejeuf.shtml>.

Gouvernement du Canada. « Soyez prudents avec les aliments ». 20 mars 2009. <http://www.befoodsafe.ca/fr-home.asp>

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Leçon 5 : Influence de la publicité et des stratégies de marketing sur les achats d'aliments

Introduction

Dans cette leçon, les élèves exploreront les stratégies complexes et diverses de publicité et de marketing utilisées par l'industrie alimentaire pour inciter les consommateurs à acheter les produits. Bien que certaines stratégies soient évidentes, d'autres sont plus subtiles et sont carrément des techniques d'exploitation.

Cette leçon fournit aux élèves des expériences pratiques qui leur permettront de mieux connaître les stratagèmes publicitaires et les trucs employés en marketing. Elle les aidera également à déterminer l'impact des stratégies de marketing des produits alimentaires sur leurs propres habitudes de consommation.

Résultat d'apprentissage spécifique



12.NU.9 Démontrer une compréhension des stratégies de publicité et de marketing ainsi que de leur impact sur les achats d'aliments.

Principaux éléments de connaissance



Les producteurs d'aliments et les publicitaires utilisent une variété de stratégies visant à influencer les consommateurs dans leurs achats d'aliments.

La connaissance des stratégies de marketing aide les consommateurs à faire des choix éclairés.

Questions essentielles



1. Quelles sont les stratégies courantes de publicité et de marketing des aliments?
2. Que peuvent faire les consommateurs pour être mieux renseignés?

Information générale



La télévision est le principal moyen utilisé pour faire la publicité des aliments, suivie des annonces dans les revues et magazines. Au Canada, la publicité à la radio et à la télévision doit se conformer avec les exigences de la Division de l'alimentation et des boissons non

alcoolisées des Normes canadiennes de la publicité (NCP). Présentement, aucune loi fédérale n'est appliquée aux annonces destinées aux médias imprimés pour les aliments et les boissons (les annonceurs peuvent soumettre volontairement le texte des annonces destinées aux médias imprimés au Service d'information d'étiquetage des aliments de l'ACIA (Agence canadienne d'inspection des aliments) pour le faire évaluer.

RÉFÉRENCES



Pour obtenir des informations plus détaillées sur la publicité concernant les aliments et les boissons, consultez les sites Web suivants :

Entreprises Canada : Services aux entrepreneurs. *Étiquetage des aliments*.

http://www.entreprisescanada.ca/servlet/ContentServer?cid=1081944198739&pagename=CBSC_FE%2Fdisplay&lang=fr&c=Regs.

Normes canadiennes de la publicité (NCP). « Bulletin NCP » : Renforcement du cadre de réglementation de la publicité destinée aux enfants ». *Services d'approbation de NCP*.
<http://www.adstandards.com/fr/clearance/strengtheningTheFramework.asp>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Que dit l'emballage?

Fournir aux élèves, ou leur demander d'apporter en classe, une variété d'emballages d'aliments (p. ex., aliments plus ou moins courants, aliments santé ou malbouffe). Vérifier si le coût de chaque article est disponible ou inscrit sur l'emballage.

Comme stratégie d'activation, faciliter une discussion en classe concernant les emballages d'aliments. Inviter les élèves à réfléchir à des questions telles que les suivantes :

1. Quels sont les messages clés inscrits sur les divers emballages d'aliments?
2. Y a-t-il des allégations concernant la valeur nutritive des aliments? Préciser lesquelles.
3. Selon vous, quel est le segment de population visé principalement par les annonceurs de ces produits?
4. Quelles sont les caractéristiques qui attirent l'attention des consommateurs vers ces produits (p. ex., vocabulaire, couleur, images)?
5. Quel produit a l'emballage le plus attrayant pour les consommateurs? Expliquez pourquoi.
6. Quel produit est le plus nutritif? Le moins nutritif?
7. Quel produit coûte le plus cher? Le moins cher?



Information générale

Allégations concernant la valeur nutritive

Bien des étiquettes d'aliments présentent maintenant des *allégations de valeur nutritive* en réponse aux préoccupations des consommateurs en matière de santé. Les allégations des emballages d'aliments contiennent souvent les mentions *0 gras trans, léger/allégé, à basses-calories, bonne source de fibres, à faible teneur en gras*, etc. Qu'est-ce que ces expressions signifient réellement, et sont-elles réglementées?

Au Canada, les fabricants doivent inclure de l'*information nutritionnelle* sur la plupart des aliments préemballés. Cependant, les *allégations de valeur nutritive* ne doivent pas nécessairement figurer sur les emballages d'aliments, mais lorsqu'elles sont présentes, elles se trouvent généralement sur le devant du produit afin d'attirer l'attention sur un aspect particulier de l'aliment. Lorsque les emballages contiennent des allégations de valeur nutritive, les consommateurs peuvent être assurés qu'elles répondent à des critères gouvernementaux spécifiques.

Les consommateurs soucieux de manger sainement peuvent examiner l'information nutritionnelle et la liste d'ingrédients sur les emballages d'aliments, et explorer la signification des allégations nutritionnelles présentées.



Pour examiner certaines allégations de valeur nutritive sur les aliments produits au Canada, se reporter au DR 12-NU : Dictionnaire de l'étiquetage des aliments.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements sur l'étiquetage des aliments et l'information nutritionnelle, veuillez visiter les sites Web suivants :

Agence canadienne d'inspection des aliments. « Chapitre 7 : Allégations relatives à la teneur nutritive ». *2003 Guide d'étiquetage et de publicité sur les aliments*.

<http://www.inspection.gc.ca/francais/fssa/labeti/guide/ch7f.shtml>.

International Food Information Council. "Lesson 3: Label Talk!" *The New Food Label: A Food Label Education Program for High School Students* [anglais et espagnol seulement]. 1^{er} juillet 1994. <http://www.ific.org/publications/other/tnflles3.cfm>.

Santé Canada. « Fiches explicatives ». *Le point sur l'étiquetage nutritionnel!* 16 janvier 2008. http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/label-etiquet/nutrition/educat/te_back_ground-le_point-fra.php.

---. *Le point sur l'étiquetage nutritionnel!* 16 janvier 2008. http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/label-etiquet/nutrition/educat/te_background-le_point-08-fra.php.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Stratégies courantes de publicité

La publicité est omniprésente dans nos vies. Tous les jours, nous sommes bombardés de publicité, dans tous les types de médias et sur une foule de produits. Les aliments sont bien entendu des produits extrêmement populaires, dont la promotion se fait à grand renfort de publicités. Tous les producteurs d'aliments se font concurrence pour inciter les consommateurs à acheter leurs produits et utilisent pour cela diverses stratégies de marketing.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Stratégies de publicité pour les aliments

Inviter les élèves à examiner, tous ensemble, certaines stratégies trompeuses ou malhonnêtes, parfois considérées comme de la *persuasion occulte*, qui visent à convaincre les consommateurs d'acheter les produits. Discuter des effets que ces stratégies peuvent avoir sur nos choix en matière d'alimentation.

Le site Web du Réseau Éducation-Médias, par exemple, offre une variété de ressources d'éducation sur les médias, notamment de l'information sur les stratégies de publicité concernant les aliments.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples informations sur les stratégies de publicité, visitez les sites Web suivants :

- * Berger, Arthur Asu. "How to Analyze an Advertisement: Finding Ads' Hidden Messages." *Media & Values* 37 (Fall 1986): n.p. Disponible sur le site Web du Center for Media Literacy à http://www.medialit.org/reading_room/article227.html.
- * Center for Media Literacy. *Common Advertising Strategies: Student Handout*. Réseau Éducation-Médias. <http://www.media-awareness.ca/francais/catalogue/index.cfm>.
- * Réseau Éducation-Médias. *Food Advertising Strategies: Student Handout*. <http://www.media-awareness.ca/francais/catalogue/index.cfm>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement

Entrée de journal

Inviter les élèves à faire une entrée de journal où ils répondront à des questions telles que les suivantes :

1. Quel est votre publicité favorite sur un aliment? Décrivez-la.
2. Qu'est-ce qui fait qu'on se rappelle de cette publicité?

3. Où voyez-vous ou entendez-vous des publicités qui attirent votre attention (p. ex., sur Internet ou des babillards, à la télévision ou à la radio, dans des magazines, sur les paniers d'épicerie/ de magasin, les vêtements, les voitures de course, les autobus des grandes villes, au cinéma)?
4. Quelles stratégies sont utilisées pour rendre la publicité plus efficace ou accrocheuse?
5. Voyez-vous des publicités sur des aliments à l'école? Si oui, indiquez où et pour quels types d'aliments.

Remue-méninges

Demander aux élèves de discuter des raisons expliquant pourquoi les annonceurs de produits alimentaires veulent cibler les jeunes.

Exemples de réponses possibles :

- Les jeunes demandent souvent aux parents d'acheter les aliments qu'ils aiment.
- Les jeunes regardent beaucoup la télévision et font pression sur les parents pour qu'ils achètent les produits qui sont annoncés.
- Les jeunes font parfois l'épicerie pour eux-mêmes ou pour leur famille.
- Les jeunes ont de l'argent de poche (p. ex., allocation hebdomadaire ou revenus d'un travail à temps partiel).
- Les annonceurs veulent « fidéliser » les consommateurs à leurs marques dès le jeune âge.

D'après les réponses des élèves, discutez des conclusions qui peuvent être tirées.



Information générale

Trucs de marketing dans les supermarchés

Les auteurs d'études de marché s'assurent de maximiser les occasions d'achat lorsque les consommateurs sont à l'épicerie ou au supermarché. Les épiciers détaillants misent sur la probabilité que les consommateurs vont dépenser plus que prévu et acheter d'autres produits qui ne sont pas sur leur liste; ils veulent les convaincre d'acheter les articles en promotion (Stone).

Si les acheteurs sont conscients des techniques de publicité et de marketing couramment utilisées par les épicerie ou supermarchés, s'ils sont disciplinés et se sont préparés avant d'aller à l'épicerie, ils auront plus de chances d'éviter de se laisser influencer par les trucs de marketing.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Trucs de marketing et stratégies

Proposer aux élèves de discuter en groupes afin de répondre aux questions suivantes :

1. Quels sont les trucs de marketing utilisés par les épiceries ou supermarchés pour séduire par les sens?
2. Quelles sont les autres stratégies employées par les épiciers ou supermarchés pour inciter les consommateurs à dépenser (p. ex., placement de produits, temps d'attente)?

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements sur les stratégies de marketing, veuillez consulter les sites Web suivants :

* CityFood Magazine. "Sneaky Supermarket Tricks." *Shop*. 23 oct. 2006.
http://www.cityfood.com/EN/shop/sneaky_supermarket_tricks/.

Réseau Éducation-Médias. « Comment les spécialistes du marketing ciblent les enfants ». http://www.media-awareness.ca/francais/parents/marketing/cible_enfants.cfm.

* Stone, Sidney. "The Marketing Tricks of Grocery Stores". The Budget Chef.
<http://www.thebudgetchef.com/marketing-tricks-of-grocery-stores.html>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Acheteurs avertis

Fournir aux élèves l'occasion de reconnaître les stratégies de publicité et de marketing utilisées pour influencer les achats d'aliments en organisant une visite sur place à une épicerie ou un supermarché local. Diviser la classe en groupes de quatre ou cinq élèves. Pour éviter de nuire aux clients réguliers, demander à chaque groupe d'élèves de commencer la visite à un département ou rayon différent du magasin (p. ex., boulangerie, produits laitiers), si possible.

Marche à suivre

Inviter chaque groupe à procéder comme suit pour la visite de l'épicerie :

- Trouver combien de stratégies de publicité ou de trucs de marketing discutés précédemment sont visibles, utilisés ou apparents à l'épicerie.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Rappeler aux élèves qu'il peut y avoir de l'information nutritionnelle concernant les fruits et les légumes frais, la viande, la volaille et les fruits de mer présentée à proximité de ces produits et pas directement sur l'emballage.

- Trouver les allégations nutritionnelles et les allégations santé pour certains produits présentés dans le département ou le rayon visité en premier. Indiquer le nom du produit, l'allégation faite et l'information nutritionnelle à l'appui de cette allégation. Les allégations santé sont plus difficiles à trouver et moins nombreuses.

De retour en classe, demander à chaque groupe de faire un compte rendu aux autres élèves sur les conclusions tirées.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Conseils pour faire l'épicerie

Cette activité d'apprentissage a pour but d'aider les élèves à devenir des consommateurs mieux informés et mieux préparés pour l'achat d'aliments, s'appuyant sur les informations fournies dans la présente leçon.

Assigner les élèves à l'une des trois stations ci-dessous en vue d'un travail selon la stratégie du manège à remue-méninges (voir l'annexe E) :

- Avant d'aller à l'épicerie
- À l'épicerie
- De retour de l'épicerie

Demander à chaque groupe de préparer une liste de conseils pour faire l'épicerie convenant à la station qui leur est assignée (d'après l'information recueillie durant l'examen des stratégies de publicité et de marketing). Ces conseils devraient inclure des suggestions pour aider les consommateurs à éviter d'être influencés par les stratégies de publicité et de marketing.

RÉFÉRENCE



Pour de plus amples informations sur les conseils pour faire l'épicerie, voir le site Web suivant :

Cyberpresse.ca. « Faire l'épicerie sans se faire avoir ». *La Presse*. 10 juillet 2008.
http://www.soscuisine.com/media/pdf/2008.07.10_lapresse.pdf

Radio-Canada. Le marketing alimentaire pour enfants. Émission *L'épicerie*.
http://www.radio-canada.ca/actualite/v2/lepicerie/niveau2_1297.shtml

* The Frugal Shopper. "Grocery Shopping Tips." *Frugal Household Tips and Hints*.
<http://www.thefrugalshopper.com/tips/grshopping.shtml>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement

Leçon 6 : Mythes et idées fausses sur les aliments et la nutrition par rapport à l'activité physique et à la performance sportive

Introduction

Dans cette leçon, les élèves examineront certains mythes et idées fausses concernant l'alimentation et la nutrition et l'influence de ces croyances sur la participation quotidienne à l'activité physique, sur la performance sportive et sur la santé en général. L'exploration de ces mythes leur permettra de prendre de meilleures décisions basées sur des faits concernant les aliments (et les boissons) et d'être mieux informés et éclairés quant à leur participation à l'activité physique.



Résultat d'apprentissage spécifique

12.NU.10 Démontrer une compréhension de l'influence que peuvent avoir les mythes et idées fausses concernant l'alimentation et la nutrition sur la participation à des activités physiques quotidiennes, la performance sportive et la santé en général.



Principaux éléments de connaissance

- Les mythes et idées fausses sur l'alimentation et la nutrition touchent bien des domaines de la vie, notamment l'activité physique et la performance sportive.
 - Les choix d'aliments basés sur des informations nutritionnelles précises et récentes peuvent favoriser une bonne santé et une performance en activité physique.
 - Les mythes relatifs à l'alimentation et à la nutrition sont souvent cités ou suggérés dans les publications destinées aux consommateurs (p. ex., magazines, journaux) par des groupes d'intérêts spéciaux ou des auteurs mal informés, ou pour vendre certains produits particuliers.
-



Questions essentielles

1. Quels sont les mythes courants portant sur l'alimentation et la nutrition qui ont un rapport avec l'activité physique et la performance sportive?
 2. Où peut-on trouver des informations fiables et exactes sur les aliments et la nutrition?
 3. Pourquoi les mythes relatifs à l'alimentation et à la nutrition persistent-ils?
-



Information générale

Il existe de nombreux mythes et idées fausses concernant l'alimentation et la nutrition par rapport à l'activité physique et à la performance sportive. Ces idées trompeuses résultent d'une méconnaissance de la valeur nutritionnelle et des bienfaits ou dommages potentiels de certains aliments et boissons.

Il est important de comprendre que les besoins nutritionnels des individus qui participent à des activités physiques dépendent d'une variété de facteurs, par exemple :

- le type d'activité physique
- la durée de la séance d'activité
- l'intensité de l'activité
- l'âge et le sexe du participant
- l'environnement dans lequel est pratiquée l'activité (p. ex., température ambiante, humidité, intervalle entre les séances d'activité)



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Recherche sur la nutrition dans le sport : mythe ou fait?

Le DR 13-NU présente certains mythes et idées fausses souvent véhiculés concernant l'alimentation et la nutrition par rapport à l'activité physique et à la performance sportive sous forme d'énoncés Mythes ou faits? Pour cette activité d'apprentissage, les énoncés peuvent être transcrits sur des fiches.

Marche à suivre

- Diviser la classe en plusieurs groupes.
- Répartir également entre les groupes les fiches Mythe ou fait? fournies dans le DR 13-NU.
- Assigner une personne dans chaque groupe qui lira à haute voix les énoncés Mythe ou fait? inscrits sur les fiches. Après la lecture de chaque énoncé, le groupe placera la fiche dans l'une des catégories suivantes : Mythe, Fait ou Ne sait pas.
- Une fois que chaque groupe aura placé ses fiches sous l'un des trois titres, laisser du temps à la classe pour vérifier où sont placées les fiches, et pour les déplacer au besoin.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Reformuler certains mythes pour les transformer en faits.

Inviter les élèves à trouver d'autres mythes, ou à demander des précisions à partir de diverses sources. Vérifier la source des informations trouvées. Utiliser l'information de sources médicales fiables ou de spécialistes en diététique ou en nutrition. Ne pas diriger les élèves vers des sites Web, des revues/journaux vantant des régimes ou méthodes d'amaigrissement.

- Demander ensuite à trois élèves (un pour chaque groupe de fiches) de révéler à la classe chaque fiche placée dans cette catégorie en lisant à haute voix la description à l'endos de chaque fiche. Pour la catégorie Ne sait pas, demander à la classe de lever la main ou d'utiliser la stratégie Ligne d'opinion (voir l'annexe E) pour déterminer le classement approprié (Mythe ou Fait) de chaque fiche, et lire la description à l'endos de la fiche.
- Après la lecture de toutes les descriptions, diriger une discussion de la classe afin de préciser toute information sur les mythes ou idées fausses concernant l'alimentation et la nutrition par rapport à l'activité physique et à la performance sportive.



Se reporter au DR 13-NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait?

R É F É R E N C E



Pour de plus amples informations, veuillez consulter les ressources suivantes :

Agence de la santé publique du Canada. *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes*. Ottawa (Ont.) : Agence de la santé publique du Canada, 2002. Disponible en ligne à <http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/condition-physique/downloads.html>.

Association canadienne des entraîneurs. « Ressources sur la nutrition sportive ». *Nutrition sportive*. 2005. <http://www.coach.ca/fra/nutrition/ressources.cfm>.

* Gatorade Sport Science Institute. "Nutrition and Performance". *Sports Science Library*. 2007. http://www.gssiweb.com/Article_List.aspx?topicid=2&subtopicid=108.

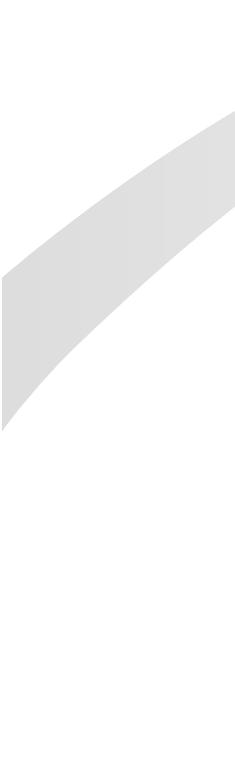
* Livestrong.com. "Eat Well." *Diet and Nutrition*. 2008. <http://www.livestrong.com/eat-well/>.

* PowerBar: Power to Push. *Nutrition and Training*. <http://engage.powerbar.com/ca/NutritionResource/Default.aspx>.

Santé Canada. *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien*. Ottawa (Ont.) : Santé Canada, 2007. Disponible en ligne à <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/index-fra.php>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement



MODULE D : DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL

Résultats d'apprentissage spécifiques

Introduction

Leçon 1 : Équipes efficaces

Leçon 2 : Compétences en communication et formation
d'équipes

Leçon 3 : Compétences en leadership

MODULE D : DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.DP.1** Démontrer une compréhension des caractéristiques et du développement d'équipes efficaces.
- 12.DP.2** Explorer et identifier les divers rôles et compétences nécessaires chez les membres d'une équipe pour en assurer le succès.
- 12.DP.3** Examiner les caractéristiques des chefs d'équipes efficaces et leur impact sur l'établissement de l'équipe.

MODULE D : DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL

Introduction

L'activité physique est souvent pratiquée dans un contexte social – de fait, on recommande aux gens de faire de l'activité physique en compagnie d'autres personnes, ce qui les aide à garder leur motivation et à respecter leur horaire d'exercice. On recherche tous la compagnie de personnes qui se préoccupent de notre bien-être, qui nous aident à atteindre nos objectifs, et qui nous fournissent un soutien émotionnel, sans égard à nos habiletés ou capacités. Ce besoin de se sentir appuyé est également présent dans la vie quotidienne, que ce soit à l'école, au travail ou à la maison. Notre capacité à nous sentir connectés dépend en grande partie des interactions sociales vécues pendant nos activités. Il est bénéfique de prendre davantage conscience de notre façon d'interagir avec les autres et de l'effet que cette interaction peut avoir sur nos expériences et celles des autres.

Les leçons 1 et 2 du module D mettent l'accent sur les caractéristiques des équipes efficaces et sur les rôles individuels des coéquipiers. Les élèves comprendront mieux les stades de développement d'une équipe dans la poursuite de ses objectifs, de même que l'importance des capacités de communication individuelles au sein d'équipes efficaces. Dans la leçon 3, les élèves examineront le rôle des chefs d'équipe et l'impact du style de leadership sur l'équipe.

Le module D fait la distinction entre les termes *groupes* et *équipes*. Pour les fins de ce module, nous utiliserons les définitions suivantes :

- Un *groupe* est un rassemblement d'individus qui ont tendance à fonctionner de façon indépendante vers l'atteinte de leurs propres buts ou objectifs plutôt que vers un but commun.
- Une *équipe* est un regroupement d'individus qui comprennent la raison d'être de l'équipe et qui participent à la conception et à la réalisation de buts communs. Une équipe peut être du domaine sportif, ou former un comité (p. ex., comité du journal de fin d'année, conseil étudiant), une entreprise commerciale, et ainsi de suite.

Les possibilités d'apprentissage actif suggérées tout au long du présent module visent à enrichir le contenu des leçons favorisant les résultats d'apprentissage grâce à la participation à diverses expériences. Mais ce qui importe davantage que les activités d'apprentissage proprement dites, c'est le temps consacré par l'enseignant ou le facilitateur pour faire le bilan des activités avec les participants, ce qui permet aux élèves d'approfondir les concepts et les résultats d'apprentissage. Des questions récapitulatives sont fournies pour la plupart des stratégies d'enseignement et d'évaluation suggérées. (Se reporter également à l'annexe E : Stratégies d'apprentissage actif.)

Le module D, Développement personnel et social, comprend trois leçons :

- Leçon 1 : Équipes efficaces
- Leçon 2 : Compétences en communication et formation d'équipes
- Leçon 3 : Compétences en leadership

Le matériel à l'appui des leçons est présenté dans la section Documents de ressource du présent document.

Leçon 1 : Équipes efficaces

Introduction

Dans la vie de tous les jours, que ce soit à l'école, au travail ou à la maison, il est rare que l'on travaille ou fonctionne isolé des autres. À certains moments, on doit travailler en équipe en vue d'atteindre un but individuel ou collectif. Pour interagir efficacement avec les autres, il est important de comprendre les caractéristiques inhérentes aux équipes efficaces qui nous permettent de nous sentir « connectés » aux autres, ou solidaires des autres, et de tirer le meilleur parti possible des possibilités offertes par l'équipe. La capacité de travailler en équipe est une caractéristique mentionnée constamment comme indispensable au succès en milieu de travail, dans les sports, en famille, etc.

La présente leçon traite principalement des caractéristiques qui contribuent à assurer le succès d'une équipe efficace et les stades par lesquels l'équipe doit passer à mesure qu'elle se développe et évolue.



Résultat d'apprentissage spécifique

12.DP.1 Démontrer une compréhension des caractéristiques et du développement d'équipes efficaces.



Principaux éléments de connaissance

- Les équipes bien rodées présentent certaines caractéristiques qui favorisent et stimulent l'atteinte des objectifs individuels et communs.
- Les équipes efficaces se développent et traversent une série d'étapes reconnaissables.



Questions essentielles

1. Pourquoi certaines équipes fonctionnent-elles si bien, et d'autres pas?
 2. Par quelles étapes les équipes passent-elles depuis leur formation jusqu'à leur dissolution?
-



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Activités d'activation

Les activités de groupe ci-dessous ont pour but d'inciter les élèves à travailler ensemble afin d'activer et de développer leur compréhension du processus de formation de groupes, et des modes d'interaction de leurs membres. Plus loin dans cette leçon, les élèves apprendront comment un groupe peut devenir une équipe.

Le nœud humain

Cette activité bien connue permet de « briser la glace » et de laisser entrer les autres dans son « espace personnel »; elle encourage les participants à communiquer efficacement pour accomplir une tâche.

Marche à suivre

- Former des groupes de six à huit élèves.
- Chaque groupe se tient dans un cercle, les participants se faisant face. Chacun doit se tenir assez près pour pouvoir toucher l'élève qui lui fait face de l'autre côté du cercle.
- Chaque participant doit étendre les mains dans le cercle et tenir la main d'au moins deux autres élèves qui ne sont pas immédiatement à sa gauche ou à sa droite.
- Une fois que chacun tiendra la main de deux autres personnes, les membres du groupe travailleront ensemble pour « démêler le nœud humain » sans que personne n'ait une main de libre.
- Si le nœud est brisé (c.-à-d. s'il y a des mains qui sont libres), le groupe doit recommencer du début.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Pour des raisons de sécurité, s'assurer que tous les élèves comprennent que si quelqu'un dit : « J'arrête », il faut stopper l'exercice immédiatement.

Les participants peuvent tourner ou glisser leurs mains dans celles des autres, mais sans jamais les séparer complètement.

Variations possibles

- Commencer en petits groupes pour s'assurer de réussir, puis ajouter des élèves au groupe.
- Demander aux élèves de faire l'activité de groupe sans parler ou avec les yeux fermés, ou une combinaison des deux.

Jongler en groupe

Il arrive que des élèves ne veuillent pas toucher les autres; le cas échéant, on peut organiser cette autre activité en groupes.

Marche à suivre

- Former des groupes de six à huit élèves.
- Chaque groupe doit avoir un espace où les élèves peuvent se tenir face à face sans obstructions au centre de l'espace.
- La tâche des élèves consiste à jongler avec un objet (p. ex., balle, chaussette roulée), c'est-à-dire l'envoyer et le recevoir, d'une personne à l'autre. Le groupe détermine le trajet que l'objet doit suivre. L'objet ne doit pas être envoyé à la personne immédiatement à la gauche ou à la droite de celle qui l'a en sa possession.
- Une fois le trajet établi, le but est de :
 - compléter autant de cycles (répétitions) du trajet que possible sans faire d'erreur;
 - compléter autant de cycles du trajet que possible dans un laps de temps donné;
 - compléter le trajet avec plus d'un objet, puis augmenter le nombre d'objets.

Exemples de questions de récapitulation

1. Quelles actions ou stratégies ont permis au groupe de réussir?
2. Quelles actions ou stratégies changeriez-vous si vous aviez à répéter l'activité de groupe?
3. Comment cette activité de groupe favorise-t-elle l'émergence des qualités de leadership?



Information générale

Équipes et esprit d'équipe

Le *travail d'équipe* est possible quand deux ou plusieurs personnes coordonnent leurs contributions et travaillent ensemble pour atteindre un but commun. Cela ne signifie pas que chaque personne n'a plus la même importance; cependant, un travail d'équipe efficient et efficace peut donner des résultats plus importants que ne le peut chaque personne seule. Les membres de l'équipe comprennent les buts visés par le groupe; ils ont un sens d'appartenance face aux buts visés, ont confiance en leurs coéquipiers et sont honnêtes et respectueux envers les autres. Chacun est apprécié pour ses connaissances et ses compétences et participe à la prise de décisions.

Une équipe est très différente d'un groupe dénué de coordination; dans un groupe, les individus ont tendance à fonctionner indépendamment les uns des autres afin de réaliser leurs objectifs personnels. Ils font attention à ce qu'ils disent et se méfient des autres; ils peuvent avoir des rapports figés avec leurs coéquipiers et se sentir dérangés ou menacés lorsque surgissent des divergences d'opinions; de plus, ils ne participent pas à la prise de décisions en groupe.

Étant donné les différences entre une équipe et des groupes mal assortis, il apparaît rapidement pourquoi certaines organisations et entreprises accordent beaucoup d'importance à l'aptitude à travailler en équipe quand ils étudient des candidatures pour combler des postes. Une équipe qui fonctionne rondement présente certaines caractéristiques qui favorisent et stimulent l'atteinte des buts tant individuels que collectifs.

Le Conference Board du Canada, dans son document *Compétences relatives à l'employabilité 2000+*, indique les compétences en travail d'équipe comme étant des compétences favorisant l'employabilité qui sont nécessaires en milieu de travail et dans une foule d'activités quotidiennes. Ces compétences sont indiquées dans le DR S1-2 : *Compétences améliorant l'employabilité 2000+* dans le document *Éducation physique et Éducation à la santé Secondaire 1 et Secondaire 2 : Programme d'études et document de mise en œuvre* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba).

RÉFÉRENCES



Pour obtenir de plus amples détails, se reporter aux ressources suivantes :

Le Conference Board du Canada. *Compétences relatives à l'employabilité 2000+*. Ottawa (Ont.) : ccxLe Conference Board du Canada, 2000. Disponible en ligne à http://www.conferenceboard.ca/Libraries/EDUC_PUBLIC/esp2000f.sflb.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé Secondaire 1 et Secondaire 2 : Programme d'études et document de mise en œuvre*. Winnipeg (Man.) : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. DR S1-2 : *Compétences améliorant l'employabilité 2000+*, disponible en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/s1-s2/index.html>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Caractéristiques communes des équipes efficaces

Les équipes qui fonctionnent efficacement présentent certaines caractéristiques communes, dont les suivantes :

- **Une équipe a des buts bien précis.** Les membres de l'équipe comprennent la raison d'être de l'équipe et participent à l'établissement et à la réalisation des buts de l'équipe.
- **Les membres de l'équipe comprennent le mode de fonctionnement (ou processus) et les priorités de l'équipe.** L'équipe a établi clairement les mesures qui doivent être prises ensuite, les responsables de ces mesures et l'échéancier correspondant. Les membres de l'équipe comprennent que l'addition des tâches complétées fait progresser efficacement vers l'atteinte du but final.
- **Les membres de l'équipe connaissent leurs rôles.** Les membres de l'équipe connaissent et remplissent leurs rôles dans l'accomplissement de leurs tâches et ils demandent l'aide des autres ou leur offrent leur aide, au besoin.

- **Les membres de l'équipe s'engagent avec un esprit de collaboration et de solidarité.** La collaboration entre les membres de l'équipe, avec un degré élevé d'engagement, se traduit dans les faits par la participation à la prise de décisions dans un climat de confiance résultant d'une communication ouverte et honnête, et par un comportement constant et respectueux. Les règles de fonctionnement en équipe sont établies et considérées comme des normes à respecter pour chacun des membres de l'équipe
- **Les conflits et désaccords sont résolus dans un esprit d'ouverture.** Les conflits et désaccords sont considérés comme étant importants pour la prise de décisions en équipe et la croissance personnelle. L'équipe examine les raisons des conflits et des mésententes et s'efforce de trouver des solutions. Certains désaccords ne peuvent pas être résolus; il faut faire des compromis qui ne compromettent pas les efforts de l'équipe.
- **Les membres de l'équipe peuvent recevoir des critiques constructives et des encouragements.** Les critiques ne visent jamais à blâmer des membres de l'équipe mais doivent être axées sur des moyens de surmonter les obstacles et de maintenir un haut niveau de performance. Tous les membres doivent bénéficier d'un appui et d'encouragements constants pour maintenir leur niveau de motivation.
- **Le succès est partagé.** Les succès de l'équipe sont communiqués à tous les membres, et tous doivent partager également et fièrement le succès de l'équipe.
- **Le leadership est partagé.** Le leadership se déplace de temps à autre dans une équipe efficace selon les rôles et les tâches des membres. Un leadership efficace est évident quand les actes du leader font progresser l'équipe vers l'atteinte du but final sans qu'il n'en tire de gain ou de crédit personnel.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Groupe ou équipe?

Le but de cette activité d'apprentissage est d'aider les élèves à comprendre les similitudes et les différences entre des *groupes* et des *équipes*.

Marche à suivre

- Inviter les élèves à suggérer par écrit, à l'aide de la stratégie d'apprentissage Pense-Trouve un partenaire-Discute (voir l'annexe E) :
 - cinq exemples de regroupements de personnes qui pourraient être considérés comme des *équipes*;
 - cinq exemples d'ensembles de personnes qui seraient simplement des *groupes*.
- Demander aux élèves de partager leurs suggestions avec un partenaire et de fournir les raisons expliquant pourquoi ils considèrent ces ensembles comme des groupes ou des équipes.

- Enfin, inviter la classe à mettre en commun ces suggestions et à dresser des listes de regroupements de personnes qui sont représentatifs de groupes et d'équipes.

Exemples

Groupes

- Auditoire d'un théâtre
- Passagers d'un autobus
- Classe d'élèves

Équipes

- Équipe d'athlètes
- Orchestre de jazz à l'école
- Équipage d'un avion



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Reconnaître des équipes efficaces

Cette séance de remue-méninges en groupe vise à aider les élèves à reconnaître des équipes efficaces.

Marche à suivre

- Demander aux élèves de former un grand groupe et de trouver des exemples *d'équipes efficaces* et des exemples *d'équipes inefficaces* dans la société. Les encourager à trouver des exemples représentant divers éléments de la société dans les exemples d'équipes efficaces ou pas (p. ex., sports, entreprises, arts, organisations sans but lucratif).
- Inviter les élèves à former de petits groupes, et chaque groupe à choisir une équipe efficace et une équipe inefficace parmi les exemples répertoriés dans le remue-méninges en classe.
 - Concernant l'équipe efficace, amener chaque groupe à indiquer certaines caractéristiques communes aux équipes efficaces pouvant contribuer à sa réussite.
 - Pour l'équipe inefficace, demander aux groupes de préciser les caractéristiques des équipes efficaces qui manquent, ou semblent manquer, dans cette équipe.



Information générale

Formation d'une équipe

Le travail d'équipe efficace est devenu essentiel de nos jours, mais une équipe récemment formée ne peut pas s'attendre à une performance exceptionnelle dès le départ. La formation d'une équipe efficace prend du temps, et suit généralement des étapes facilement reconnaissables. Au cours de sa progression, l'équipe franchira ces étapes, passant d'un groupe d'étrangers pour devenir une équipe unie poursuivant un but commun.

Stades de développement d'une équipe

En 1965, le psychologue Bruce W. Tuckman a élaboré un premier modèle de développement d'une équipe, modèle encore en usage de nos jours. Les étapes de ce modèle, désignées par les termes *Formation*, *Turbulence*, *Normalisation* et *Performance*, décrivent le cheminement de la plupart des équipes vers un degré élevé de performance. Plus tard, Tuckman a ajouté une cinquième étape appelée *Dissolution*. Le modèle de Tuckman représente l'une des théories les mieux connues sur la formation d'équipes et a constitué la base de nombreuses théories depuis sa conception.

Le modèle de Tuckman s'articule autour de l'approche utilisée par l'équipe pour accomplir une tâche, depuis la création de l'équipe jusqu'au terme du projet. Cette théorie est particulièrement pertinente concernant les défis à relever dans le développement de l'équipe, étant donné que les stades à passer correspondent à la réalisation de toute tâche entreprise par l'équipe. L'un des aspects les plus utiles des défis à relever dans la création d'une équipe est que les équipes ont la possibilité d'observer leurs comportements et d'en discuter dans un court laps de temps.

On trouvera ci-dessous une brève description de chaque stade du modèle de développement de l'équipe préconisé par Tuckman.

1. Formation

- Les membres de l'équipe se rassemblent et la tâche à réaliser est déterminée et assignée.
- Les membres de l'équipe sont généralement positifs et polis.
- Les membres de l'équipe ont tendance à fonctionner de façon indépendante et, bien qu'il y ait une certaine convivialité, ils ne se connaissent pas suffisamment pour se faire confiance inconditionnellement.
- Certains membres de l'équipe éprouvent de l'anxiété, car ils ne savent pas encore exactement ce qu'il y aura à faire.
- Certains membres sont enthousiastes quant au travail à faire et veulent commencer le boulot dès que possible.

2. Turbulence

- Les membres de l'équipe s'attaquent à la tâche en suggérant des idées qui peuvent nécessiter une certaine confrontation pour être reconnues et acceptées, finalement.
- Les méthodes de travail en équipe sont de mieux en mieux définies, ce qui crée un certain malaise chez certains, qui peuvent désapprouver l'approche utilisée ou se sentent dépassés par la quantité de travail à faire.
- Certains membres de l'équipe peuvent réagir en remettant en question la validité du but de l'équipe et en résistant à l'acceptation d'une tâche.
- Dans les cas extrêmes, l'équipe peut rester paralysée au stade de la *turbulence*.

- Si l'équipe veut absolument atteindre un consensus et éviter la dissolution, elle peut décider d'un plan qui est moins efficace pour réaliser la tâche.
- Certains membres de l'équipe peuvent avoir le sentiment d'être sur des montagnes russes émotionnelles alors qu'ils tentent de mettre leur énergie sur la tâche, s'ils ne sont pas soutenus par des processus établis ou des liens solides avec leurs coéquipiers.

3. Normalisation

- À ce stade, l'équipe se dirige vers un mode de fonctionnement harmonieux, où les membres s'entendent sur les règles et valeurs qui sous-tendent leur travail.
- Les membres développent un véritable sentiment d'engagement par rapport au but de l'équipe, et ils commencent à voir des progrès vers l'atteinte de ce but.
- En situation idéale, les membres de l'équipe commencent à ce stade à se faire confiance, et ils reconnaissent la contribution vitale de chacun de leurs coéquipiers. Maintenant que les membres de l'équipe se connaissent, ils peuvent socialiser ensemble, demander et offrir de l'aide aux autres et fournir des critiques constructives.

4. Performance

- Les équipes ne parviennent pas toutes à ce stade, qui est essentiellement une période de performance maximale.
- Les équipes fortes se reconnaissent à leur degré élevé d'interdépendance, d'indépendance, de motivation, de connaissances et de compétence.
- Les membres de l'équipe collaborent à la prise de décision, mais ils s'attendent à des divergences d'opinions et sont encouragés à les exprimer compte tenu du niveau élevé de respect et de confiance dans leurs échanges.
- Les membres de l'équipe comprennent qu'un travail ardu mène directement à l'établissement d'une vision partagée et à l'atteinte d'un but commun, avec le soutien de structures et de processus établis.
- Les membres de l'équipe savent, individuellement, qu'ils peuvent quitter l'équipe sans nuire à la performance du groupe.

5. Dissolution

- C'est le stade final qui marque la conclusion du projet et le démantèlement de l'équipe.
- Ce stade peut aussi être appelé celui du *deuil*, car il reflète les sentiments éprouvés par les membres de l'équipe au terme de leur travail.

Il convient de noter qu'une équipe peut retourner à l'un ou l'autre des stades du modèle lorsque se produit un changement (p. ex., un réexamen du projet ou des buts visés, le départ ou l'arrivée d'un membre). Avec l'arrivée ou le départ d'un membre, l'équipe

efficace revient à l'étape de la *formation*, mais la durée de cette étape peut être très courte, le temps que le nouveau membre s'imprègne de la culture de l'équipe.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples détails sur la création d'équipes, se reporter aux sites Web suivants :

- * Alleman, Glen B. *Forming, Storming, Norming, Performing and Adjourning*. 16 déc. 2007. Niwot Ridge Resources.
<http://www.niwotridge.com/PDFs/FormStormNormPerform.pdf>.
 - * Chapman, Alan. *Tuckman's Forming Storming Norming Performing Model*. 2001–2008. Businessballs.com.
<http://www.businessballs.com/tuckmanformingstormingnormingperforming.htm>.
 - * Chimaera Consulting Limited. "Stages of Group Development." *Famous Models*. 2001.
<http://www.chimaeraconsulting.com/tuckman.htm>.
 - * Mind Tools Ltd. "Forming, Storming, Norming, Performing: Helping New Teams Perform Effectively, Quickly." *Leadership Skills*. 1995–2008.
http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_86.htm.
 - * Organisation mondiale de la santé (OM). *Team Building*. Genève, Suisse : OMS, 2007. 7. Disponible sur le site Web de l'OMS à
<http://www.who.int/cancer/modules/Team%20building.pdf>.
- Sarassin, Louise. «La communauté de pratique PHARTS.» *La revue FAMEQ à la une*, printemps-été 2008, p. 36.
<http://www.fameq.org/communications/revue/pdf/FameqV22n3.pdf>.
- * Tuckman, Bruce W. "Developmental Sequence in Small Groups." *Psychological Bulletin* 63.6 (1965): 384–99. Disponible sur le site Web de l'Ohio State University, Walter E. Dennis Learning Center à
<http://dennislearningcenter.osu.edu/references/GROUP%20DEV%20ARTICLE.doc>.
- Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.
- * anglais seulement



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Description des stades par où passent les équipes/groupes efficaces

Demander aux élèves d'écrire leur opinion sur une situation ou une équipe (ou un groupe) dont ils font partie présentement, et de décrire les stades par où l'équipe est passée, d'après le modèle de Tuckman. Si l'équipe n'en est pas au stade de la *performance*, inviter les élèves à fournir une description hypothétique des progrès de l'équipe à travers les stades qui restent.

Leçon 2 : Compétences en communication et formation d'équipes

Introduction

Dans la leçon 1 du module D, les élèves ont examiné les caractéristiques des équipes efficaces et les stades de développement par lesquels passent les équipes, depuis leur *formation* jusqu'à la *dissolution*, tel que l'a proposé Bruce W. Tuckman. Pour que l'équipe puisse atteindre son but, il est important que ses membres comprennent qu'ils peuvent jouer un certain nombre de rôles différents au sein du groupe. De plus, les individus qui forment l'équipe doivent apprécier les rôles assumés par les autres membres de l'équipe, ou qui leur sont assignés. Pour mieux comprendre et apprécier les rôles de chacun, l'équipe doit avoir la possibilité (à un moment approprié de sa formation) d'établir la raison d'être du groupe. Pour mener à bien ces activités de développement de l'équipe, il faut démontrer des qualités de collaboration, d'esprit d'équipe et de communication.

La leçon 2 est axée sur les éléments du travail d'équipe et sur les compétences nécessaires pour travailler et communiquer efficacement au sein d'une équipe. Être capable de fonctionner efficacement comme membre de l'équipe est une compétence indispensable à la réussite au travail, dans les sports, en famille, et ainsi de suite.



Résultat d'apprentissage spécifique

12.DP.2 Explorer et identifier les divers rôles et compétences nécessaires chez les membres d'une équipe pour en assurer le succès.



Principaux éléments de connaissance

- Les membres d'une équipe peuvent jouer divers rôles qui contribuent ou nuisent à l'efficacité de l'équipe.
 - La communication est un élément indispensable des équipes efficaces.
-



Questions essentielles

1. Quels rôles les membres d'une équipe peuvent-ils jouer pour contribuer à son succès?
 2. Comment les aptitudes en communication contribuent-elles à l'efficacité de l'équipe?
-



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Tout le monde au travail! – Activité d'activation

Cette activité d'activation vise à aider les équipes à développer des compétences en communication et en résolution de problèmes.

Marche à suivre

- Former des équipes d'environ huit élèves.
- Fournir à chaque équipe un foulard, une bille et une tasse de plastique qui a une sorte de rebord en dessous du fond.
- Les membres de l'équipe entourent le foulard et le tiennent sur le bord des deux mains, créant un effet de dessus de table.
- L'équipe place ensuite la tasse la tête en bas au milieu du foulard et place la bille en équilibre sur le dessus de la tasse.
- La tâche de l'équipe consiste à transporter le foulard avec la tasse et la bille du point A au point B, tel que décrit par l'enseignant.

Variations possibles

- Il est peut-être plus facile de réussir avec des équipes plus petites.
- Pendant que les équipes se déplacent du point A au point B, ils rencontrent des « obstacles » qu'ils doivent contourner, surmonter, etc.

Questions de récapitulation possibles

1. Qu'est-ce que vous avez aimé le plus dans cette activité d'équipe?
2. Quelle est la principale difficulté que votre équipe a dû surmonter?
3. Comment le foulard symbolise-t-il la façon dont fonctionne une équipe?



Information générale

Rôles des membres de l'équipe

Dans la leçon 1 du module D, les élèves ont examiné les caractéristiques qui sont évidentes dans les équipes efficaces, et les caractéristiques qui manquent ou ne sont pas évidentes dans les équipes inefficaces. Une équipe est formée de toutes sortes de gens. Les interactions et les rapports entre ces personnes représentent un facteur clé qui détermine le succès de l'équipe dans la poursuite de ses buts. Certaines personnes se préoccupent surtout de faire le travail, d'autres aiment apporter leur aide et leur soutien aux membres de l'équipe, et d'autres peuvent être des sources de conflits ou de différends au sein de l'équipe.

Une équipe très performante n'est pas le fruit du hasard. Pour y arriver, il faut que les membres fassent leur travail consciencieusement et faisant attention à leurs interactions avec les autres. Une équipe efficace mène à bon terme le mandat qui lui est confié, dans un climat stimulant pour tous. Les membres de l'équipe investissent toute leur énergie et leur savoir-faire dans le travail et ils se sentent à l'aise dans leurs rôles respectifs. Le produit final se caractérise par son excellence, tant sur le plan qualitatif que quantitatif.

Rôles fonctionnels des membres de l'équipe

En 1948, Kenneth D. Benne et Paul Sheats, deux théoriciens du comportement en groupe, ont publié un article faisant autorité intitulé "Functional Roles of Group Members". Les auteurs y définissent divers rôles basés sur les comportements qu'une ou plusieurs personnes peuvent jouer au sein d'un groupe ou d'une équipe. Benne et Sheats définissent trois catégories de rôles : rôles liés à la tâche du groupe, rôles personnels ou sociaux et rôles dysfonctionnels ou individuels.

Dans cette leçon, les trois catégories ci-dessous ont servi de cadre pour faciliter la compréhension et l'établissement d'équipes plus efficaces.

- **Rôles ou actions liés à la tâche** : centrés sur l'accomplissement des objectifs du groupe. Ces actions comprennent l'établissement d'objectifs, la détermination des tâches, la recherche d'information, l'apport d'information, l'éclaircissement ou le résumé des idées et l'établissement d'un consensus. Les rôles entrant dans cette catégorie sont ceux qui peuvent favoriser le développement de l'équipe, depuis sa *formation* jusqu'au stade de la *performance*.
- **Rôles ou actions interactifs (ou d'entretien)** : axés sur le fonctionnement de l'équipe ou la façon dont les membres de l'équipe travaillent ensemble. Ces actions comprennent les suivantes : encourager la participation, exprimer ses sentiments, résoudre les désaccords, garder les canaux de communication ouverts, établir et appliquer des normes de performance pour le groupe, et s'appuyer sur les idées des autres pour progresser. Ces actions contribuent à un fonctionnement positif et efficace.
- **Rôles ou actions individuels** : centrés sur les besoins de l'individu au détriment des besoins de l'équipe. Dans cette catégorie entrent les actions suivantes : dominer la discussion, interrompre, perdre du temps, manquer d'écoute, rester en retrait de la conversation et s'engager dans des discussions hors sujet. Lorsqu'une équipe comprend des membres qui présentent ces comportements, elle risque de ne pas réaliser ses buts ou objectifs. Les équipes bien établies réussiront à renverser ces comportements, alors que dans les équipes récemment formées, un leader peut avoir à intervenir.

La connaissance des comportements pouvant contribuer à faire avancer l'équipe ou à bloquer ses progrès peut être utile à tous les membres de l'équipe.

RÉFÉRENCE



Pour de plus amples informations, consulter les ressources suivantes :

* Benne, Kenneth D., et Paul Sheats. "Functional Roles of Group Members." *Journal of Social Issues* 4.2 (printemps 1948) : 41–49.

Université du Québec à Montréal. « Rôles fonctionnels des membres du groupe », mars 2009.

http://www.er.uqam.ca/nobel/k14461/FICHIERS/Nomenclature_Benne_Sheats.pdf

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Prédire les rôles des membres de l'équipe

Demander aux élèves de participer à une activité d'apprentissage pour prédire divers rôles au sein de l'équipe.

Marche à suivre

- Sur trois feuilles distinctes d'un tableau de papier, écrire l'une des trois catégories ci-dessous :
 - Rôles liés à la tâche
 - Rôles interactifs ou d'entretien
 - Rôles individuels
- Diviser la classe en trois groupes.
- Assigner à chaque groupe l'une des trois feuilles du tableau de papier en vue d'un remue-méninges selon la stratégie Carrousel (se reporter à l'annexe E).
- Laisser un certain laps de temps pour que chaque groupe répertorie les rôles possibles dans la catégorie identifiée.
- À la fin de cette première période, inviter chaque groupe à se déplacer vers la catégorie suivante et à ajouter d'autres rôles qui, à leur avis, entrent dans la description de la catégorie.
- Une fois que les groupes ont complété les trois catégories, réviser les résultats avec toute la classe. Vérifier si tous les élèves sont d'accord ou s'il faut apporter des éclaircissements.

- Après cette révision, proposer aux élèves de partager leurs propres expériences en équipe en fonction des rôles répertoriés. Par exemple, est-ce qu'ils reconnaissent ces termes par leur nom dans les « équipes » dont ils font partie présentement?



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Bâtir une structure d'équipe

Cette activité d'apprentissage offre aux élèves l'occasion de travailler à former une équipe, de développer leurs capacités de communication, de comprendre les rôles au sein d'une équipe et de déterminer quels rôles ils représentent eux-mêmes.

Matériel requis

Chaque équipe doit avoir :

- une « poignée » de spaghetti non cuit,
- 30 jujubes (bonbons en gelée).

L'enseignant doit avoir :

- un ruban à mesurer.

Marche à suivre

- Diviser la classe en groupes de cinq à sept élèves. Chaque équipe doit avoir une personne agissant comme *observateur du processus*.
- Demander à chaque équipe de concevoir et de bâtir la structure autoportante la plus haute possible dans le temps alloué à l'aide du matériel fourni.
- Avant de commencer la construction, laisser cinq à dix minutes aux équipes pour discuter de leur conception et de leur plan. Leur suggérer de donner un nom à leur structure.
- Une fois la planification terminée, demander aux équipes de commencer la construction.
- L'observateur du processus de chaque équipe surveille et consigne (à l'aide du DR 1-DP) comment les membres de l'équipe interagissent et communiquent durant la phase de construction, quels sont les rôles qui se manifestent au sein de l'équipe, et qui assume ces rôles. (L'observateur devra peut-être consulter la liste des rôles fournie dans l'activité d'apprentissage Prédire les rôles au sein de l'équipe.)
- À intervalles réguliers, annoncer combien de temps s'est écoulé, et combien il en reste.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Rappeler aux observateurs du processus de ne pas mentionner les noms des élèves dans leurs notes ou observations.

- Une fois ce temps écoulé, inviter les équipes à s'écarter de leur structure.
- Mesurer chaque structure pour déterminer laquelle est la plus haute.



Se reporter aux rôles indiqués dans l'activité d'apprentissage Prédire les rôles au sein de l'équipe et au DR 1-DP : Rapport d'observation du processus.

Exemples de questions de récapitulation

Si désiré, placer une liste de questions telles que les suivantes sur un rétroprojecteur ou au tableau noir et demander à chaque équipe d'y répondre, l'observateur du processus consignait les réponses de l'équipe sur un tableau de papier en vue d'une discussion.

1. Qu'avez-vous appris dans cette activité de construction au sujet du fonctionnement d'une équipe?
2. Est-ce que les membres de l'équipe ont des rôles précis? Si oui, comment ces rôles ont-ils été déterminés?
3. En général, comment se passait la communication au sein de l'équipe (p. ex., positive, négative, neutre)? Donnez des exemples de mots, de phrases ou d'expressions utilisés ou entendus.
4. Compte de cette expérience en équipe, quelles étaient les forces de votre équipe, et les aspects qui peuvent être améliorés? Comment pourriez-vous contribuer à améliorer l'efficacité de votre équipe?

Après que les équipes auront répondu aux questions de récapitulation, inviter les observateurs du processus à partager leurs observations de leur équipe respective avec les autres élèves. Discuter des réponses avec la classe.



Information générale

Capacités individuelles en communication

Maintenant que les élèves ont examiné et expérimenté les caractéristiques des équipes efficaces, il importe de déterminer les capacités individuelles en communication pour établir des relations entre les membres d'une équipe qui tiennent compte de ces caractéristiques. Les compétences individuelles en communication comprennent les suivantes :

- **Écouter** : L'écoute active signifie regarder directement la personne qui parle (en tenant compte du caractère approprié de ce regard sur le plan culturel), de se concentrer

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Au moment de traiter des compétences en communication, tenir compte des élèves présents en classe et de leurs origines culturelles et expériences de vie.

Savoir que les formes de communication et les comportements en la matière peuvent varier grandement entre les différents milieux culturels et sociaux ou en raison de préférences personnelles et familiales. Ainsi, certains élèves peuvent ignorer les pratiques d'écoute active (ou se sentir mal à l'aise avec ces pratiques) que les autres considèrent « normales », comme regarder l'autre droit dans les yeux, la proximité et le contact physique. Selon chaque personne et ses

origines culturelles, sa foi et ses expériences avec la diversité, certains comportements d'écoute active et de communication en général peuvent être encouragés ou réprouvés.

volontairement sur ce qu'elle dit, et de hocher la tête pour signifier qu'on est attentif, qu'on comprend ou qu'on approuve. Une communication efficace est un ingrédient indispensable de toute équipe efficace, donc la capacité d'écouter est une qualité très prisée.

- **Partager ses idées et solutions :** Une autre compétence importante en communication consiste à partager ses suggestions, idées, solutions et propositions avec les autres membres de l'équipe. Plus le niveau de confiance est élevé, plus la capacité et la volonté de partager augmentent. Rendre compte des progrès individuels ou de l'équipe représente une autre façon de contribuer au succès de l'équipe.
- **Respecter et apprécier :** Toutes les formes de communication sont optimales dans une équipe où les membres se respectent et s'apprécient, sans égard à leurs forces et/ou à leurs faiblesses. La communication au sein de l'équipe est renforcée quand les membres encouragent et appuient les idées et les efforts des autres.
- **Questionner et clarifier :** S'il y a des doutes quant à certaines idées exprimées, il est important de demander plus d'informations pour écarter toute confusion avant de continuer. Poser des questions d'éclaircissement et paraphraser certains points exprimés (les reformuler en d'autres mots) sont aussi des moyens efficaces de s'assurer de mieux comprendre et de communiquer de façon claire et nette.
- **Persuader et défendre :** Le pouvoir de la communication positive est évident quand les membres de l'équipe échangent, défendent et révisent leurs idées. Présenter différents points de vue et les raisons à l'appui de ces idées améliore le processus de prise de décisions. Il arrive que des compromis soient nécessaires pour éviter d'entraver la bonne marche de l'équipe.
- **Aider et faire attention :** Demander de l'aide et offrir son soutien sont des attitudes qui renforcent la cohésion de l'équipe. Le fait de demander de l'aide devrait être perçu comme une aptitude nécessaire pour faire avancer l'équipe vers l'atteinte de son but. Les membres d'équipes efficaces se sentent libres de demander de l'aide et sont disposés à offrir leur soutien aux autres. Aider et faire attention aux autres contribuent à bâtir des relations positives, basées sur la collaboration et la solidarité.
- **Participer et s'engager :** Chaque membre de l'équipe doit s'engager dans la poursuite des objectifs de l'équipe en participant à l'exécution des tâches assignées et en recherchant l'excellence des résultats. Ces compétences sont souvent des formes de communication non verbale indiquant aux autres la volonté de participer activement à la recherche de solutions à un problème.

Les compétences en communication ci-dessus peuvent sembler relativement simples, mais lorsqu'une conversation s'engage entre les membres de l'équipe, les participants n'entendent ou ne comprennent pas tous l'information de la même façon.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Exercice de communication

Proposer aux élèves de former des équipes pour participer aux deux exercices de communication ci-dessous.

Quelle est ma date de naissance?

Cette activité d'équipe permet aux participants d'utiliser différentes formes de communication non verbale.

Marche à suivre

- Demander aux élèves de la classe de former une ligne selon leur date de naissance (mois, jour), du 1^{er} janvier, au début de la ligne, jusqu'à 31 décembre, à l'autre extrémité.
- Informer les élèves qu'il ne doit y avoir aucune communication verbale ou écrite utilisée durant cette activité.
- Demander à la classe de le signaler quand la ligne sera complète, puis vérifier s'il n'y a pas d'erreur.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Une autre activité qui favorise la communication non verbale est la charade. Dans cette activité, proposer aux élèves d'écrire leurs idées et de vous les remettre pour vérifier si elles sont appropriées. Les questions de récapitulation peuvent aussi s'appliquer à cette activité.

Exemples de questions de récapitulation

1. Quelles stratégies avez-vous utilisées pour compléter cette tâche?
2. Certaines formes de communication non verbale ont-elles été plus efficaces que d'autres? Expliquez votre réponse.

*La chaîne mystère**

Dans cette activité en équipe, les participants peuvent faire l'expérience de la manière dont l'information peut être déformée dans les communications.

Matériel requis

- papier
- crayons
- photos distinctes (une pour chaque équipe)

* Source : Éducation physique et Santé Canada (EPS Canada). *Leading the Way—Youth Leadership Guide : Bringing Out the Best in Children and Youth*. Ottawa (Ont.) : EPS Canada, 2009. Disponible à <http://www.excelway.ca>. Adaptation autorisée.

Marche à suivre

- Former des équipes de huit à dix élèves. Demander à un volontaire de chaque équipe de commencer l'activité.
- Amener ces volontaires à l'écart et donner à chacun une feuille de papier, un crayon et une photo. Leur demander d'écrire dix caractéristiques de leur photo respective. Les autres membres de l'équipe ne doivent pas voir la photo ni entendre les consignes. Après quelques minutes, reprendre les photos et les descriptions de caractéristiques écrites par les volontaires, et leur demander de rejoindre leur équipe.
- Dire à chaque équipe que l'élève volontaire va leur donner de l'information sur une photo en chuchotant cette information à l'élève à sa droite. Les membres de l'équipe peuvent s'asseoir en rangée ou en cercle. La personne qui écoute peut poser des questions, mais il n'y aura qu'une minute allouée pour transmettre l'information.
- La personne qui a reçu l'information la chuchote à l'élève à sa droite en faisant attention de ne pas se faire entendre des autres.
- L'information est répétée de cette façon jusqu'à ce que tous les membres de l'équipe aient participé.
- La dernière personne à recevoir l'information fait un compte rendu à l'équipe et présente la description de la photo qui lui a été transmise.
- Lire la description initiale faite par l'élève qui s'est porté volontaire et présenter la photo à l'équipe.

Exemples de questions de récapitulation

1. Est-ce que la description finale diffère beaucoup de la description initiale? Si oui, pourquoi? Pouvez-vous déterminer à quel endroit la communication s'est mal faite?
 2. Comment pouvez-vous faire pour améliorer les perceptions et la communication?
-

Leçon 3 : Compétences en leadership

Introduction

Dans les leçons précédentes du module D, les élèves ont examiné les caractéristiques des équipes efficaces et les stades par lesquels passent les équipes dans leur développement. Ils ont également appris les rôles que peuvent jouer les membres d'une équipe et les clés d'une communication efficace. Un élément déterminant du succès d'une équipe ou d'un groupe est le leadership efficace.

La présente leçon traite du concept de leadership. Les élèves exploreront les façons de devenir un leader, ainsi que les compétences nécessaires et les méthodes à suivre pour assurer un leadership efficace, de même que leur impact sur les équipes. Les élèves auront l'occasion de déterminer leur style de leadership actuel et de mettre en pratique leurs compétences en leadership dans une variété d'activités d'apprentissage interactif.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.DP.1 Démontrer une compréhension des caractéristiques et du développement d'équipes efficaces.
- 12.DP.2 Explorer et identifier les divers rôles et compétences nécessaires chez les membres d'une équipe pour en assurer le succès.
- 12.DP.3 Examiner les caractéristiques des chefs d'équipes efficaces et leur impact sur l'établissement de l'équipe.



Principaux éléments de connaissance

- Pour qu'une équipe ou un groupe soit efficace, une certaine forme de leadership est nécessaire.
 - Les leaders efficaces présentent certaines caractéristiques et compétences particulières.
 - Les leaders ont des styles reconnaissables, qui peuvent varier en fonction des circonstances.
 - Un leader présente généralement un style dominant. Un leader efficace sait reconnaître une situation particulière où un style différent s'impose, et sait s'ajuster en conséquence.
 - Le leader joue certains rôles et remplit certaines fonctions au sein de son équipe.
-



Questions essentielles

1. Comment devient-on un leader?
2. Quelles caractéristiques individuelles définissent les leaders efficaces?
3. Quels rôles de leadership se jouent en situation de travail d'équipe?
4. Comment un leader peut-il influencer une équipe pour qu'elle devienne très performante?



Information générale

Qu'est-ce que le leadership?

Le leadership est une façon de se comporter qui influence les actions et les attitudes des autres en vue d'atteindre certains résultats. Le leadership en soi n'est ni bon, ni mauvais. Les valeurs sociétales déterminent si le leadership d'un individu est positif ou négatif, selon les buts et résultats visés et selon les moyens utilisés pour influencer les autres. Il existe une foule d'exemples de « bons » dirigeants (p. ex., au comportement moral, noble, vertueux) et de « mauvais » (p. ex., corrompus, sans scrupules) qui ont été des leaders extrêmement efficaces.

Comment devient-on un leader?

Les grandes catégories suivantes peuvent servir à illustrer comment certaines personnes atteignent des postes de leadership. Des exemples sont fournis pour chaque catégorie décrite ci-dessous.

- **Qualifications** : Certaines personnes deviennent des leaders parce qu'elles ont obtenu les diplômes ou titres de compétences requis pour un poste. Elles peuvent satisfaire autrement des critères établis ou des prérequis que leurs supérieurs associent au poste de leadership.
Exemples : gardien de plage/sauveteur, enseignant
- **Mérite** : Certaines personnes deviennent des leaders principalement grâce à leur engagement dévoué et enthousiaste et à la performance et la compétence démontrées au fil du temps. On considère généralement que ces leaders ont « travaillé pour mériter leur place ».
Exemples : porteur du flambeau olympique, capitaine d'une équipe de football universitaire.
- **Prise de possession** : Certaines personnes deviennent des leaders en faisant campagne pour décrocher un poste, en faisant de la « politique » ou alors par des tractations ou manœuvres les menant au poste convoité. Les leaders de cette catégorie peuvent aussi décrocher le poste ou s'en emparer par des moyens positifs ou négatifs.
Exemples : directeur d'école, maire, dictateur

- **Désignation** : Certaines personnes deviennent des leaders parce qu'elles possèdent des qualités personnelles ou professionnelles qui sont reconnues comme étant bénéfiques et indéniables, et qui peuvent répondre aux besoins d'une équipe à une période particulière.
Exemples : chargé de projet dans une entreprise, général d'armée
- **Par défaut** : Certaines personnes deviennent des leaders simplement parce que les autres membres de l'équipe ne veulent pas ou ne peuvent pas accepter le poste ou les responsabilités qui en découlent.
Exemple : une personne doit être désignée comme leader d'un petit groupe de discussion

Les catégories peuvent aussi se chevaucher, ce qui multiplie les façons possibles d'obtenir un poste de leadership. Les leaders peuvent performer à un niveau élevé et faire une contribution importante à leur équipe, quelle que soit la façon dont ils ont été choisis ou désignés comme leaders.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Pas à pas, on devient leader : activité d'activation

Cette activité d'activation s'appuie sur les compétences et caractéristiques en communication au sein d'équipes efficaces que les élèves ont explorées dans les leçons 1 et 2 du module D.

Matériel nécessaire

- objets devant servir de jalons : marqueurs de plancher style Poly Spots, feuilles de papier, ou petits cerceaux pour délimiter les zones
- espace ouvert

Marche à suivre

- Selon l'espace disponible, former des équipes de six à huit élèves.
- Fournir à chaque équipe trois « marqueurs » de moins qu'il y a d'élèves dans l'équipe.
- Le défi/tâche consiste à faire passer tous les membres de l'équipe du point A au point B. Chaque membre de l'équipe doit passer par chacun des marqueurs. Si une personne tombe ou marche à côté d'un marqueur, l'équipe doit recommencer à zéro.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Choisir parmi les options suivantes :

- Assigner un leader à chaque équipe.
- Demander à chaque équipe de désigner un leader.
- Laisser les élèves commencer l'activité et observer qui se démarque comme leader.

Exemples de questions de récapitulation

1. Quelles sont les actions qui ont aidé l'équipe à atteindre le but visé?
 2. Quelles actions ont empêché l'équipe d'atteindre le but visé, ou ont diminué l'efficacité de l'équipe dans la poursuite de son but?
 3. De quelle façon le leadership s'est-il manifesté?
 - Si l'équipe a choisi son leader, comment cette décision a-t-elle été prise?
 - Si c'est l'enseignant qui a assigné un leader, quelle a été l'impression créée par cette décision sur les autres membres de l'équipe?
 - S'il n'y a pas eu de leader assigné à l'équipe ou choisi par elle au départ, est-ce qu'un élève s'est démarqué comme leader? Si oui, de quelle façon?
 4. Comment le ou les leaders de l'équipe ont-ils influencé les actions des autres membres?
 5. Quel est le rapport entre cette activité et l'idée que vous vous faites du leadership?
-



Information générale

Qualités d'un leader

Dans le module D, leçon 1, les élèves ont examiné les caractéristiques des équipes efficaces et les stades par lesquels passent les équipes pour pouvoir atteindre leurs buts ou accomplir leurs tâches. Dans la leçon 2, les élèves ont exploré les rôles que peuvent jouer les membres d'une équipe, ainsi que les compétences individuelles en communication. Jusqu'à maintenant, la leçon 3 a porté sur les divers scénarios qui aboutissent à l'émergence d'un leader.

On s'entend généralement pour dire qu'il faut une certaine forme de leadership pour qu'une équipe soit efficace et qu'un leader doit posséder certaines qualités ou caractéristiques ainsi que des compétences ou habiletés pour être efficace. La mesure dans laquelle une personne possède ces attributs dépend de son expérience personnelle. En d'autres termes, ce ne sont pas tous les leaders qui possèdent les mêmes qualités/caractéristiques ou compétences/habiletés, et s'il y a des similitudes, le niveau auquel ces critères se manifestent varie d'une personne à l'autre et d'une situation à l'autre.

On trouvera dans le tableau suivant une liste des attributs ou caractéristiques que peut posséder un leader.

Qualités/caractéristiques	Compétences/habilités
<p>Un leader peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ assumer des responsabilités ▪ avoir de l'initiative <p>Un leader est :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ centré sur les résultats ▪ capable de s'adapter aux situations ▪ vigilant par rapport à l'environnement social ▪ capable de s'affirmer ▪ compétent ▪ capable de coopérer ▪ courageux (sait prendre des risques) ▪ capable de décision (bon jugement) ▪ dévoué (capable d'engagement) ▪ fiable ▪ énergique (travail dur) ▪ enthousiaste ▪ honnête (grande intégrité) ▪ optimiste ▪ persévérant ▪ confiant en ses capacités ▪ résistant au stress ou à l'anxiété (résilient) 	<p>Un leader peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ communiquer efficacement ▪ écouter l'autre avec un esprit d'ouverture ▪ résoudre des conflits <p>Un leader est :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ capable d'avoir l'esprit ouvert (cherche la diversité) ▪ intelligent (futé) ▪ capable de conceptualiser (vision holistique) ▪ créatif (a de l'imagination) ▪ diplomate et sensible ▪ extraverti (va vers les autres) ▪ juste (cherche l'équité) ▪ visionnaire (regarde vers l'avenir) ▪ familier avec les tâches de l'équipe/du groupe ▪ motivateur (inspirant) ▪ organisé ▪ persuasif (influent) ▪ sociable ▪ compétent sur le plan technique ▪ bon orateur (s'exprime bien)



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Reconnaître un leader

Pour cette activité d'apprentissage, demander aux élèves d'utiliser la stratégie Pense-Trouve un partenaire-Discute (voir l'annexe E) afin de déterminer les cinq à dix principales qualités/caractéristiques ou compétences/habilités d'un grand leader (efficace).

Marche à suivre

- Inviter les élèves à indiquer, chacun pour soi, une personne qu'ils considèrent comme un grand leader (efficace). Cette personne peut être quelqu'un qu'ils connaissent, ou dont ils ont entendu parler ou au sujet duquel ils ont lu. Leur demander d'écrire les qualités/caractéristiques ou les compétences/habilités qui, selon eux, ont fait de cette personne un leader efficace.
- Proposer aux élèves de travailler deux par deux, et de parler chacun à leur tour du leader qu'ils ont choisi et de ses attributs. Inviter chaque duo d'élèves à choisir les cinq à dix principales qualités/caractéristiques ou compétences/habilités d'un leader efficace.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

L'enseignant peut demander à la classe de faire la distinction entre les qualités ou caractéristiques et les compétences ou habilités d'un leader, puis de dresser une liste des cinq ou dix principaux éléments de ces deux catégories. Voir l'information générale ci-dessus.

- Demander aux paires d'élèves de partager avec la classe les cinq à dix principaux attributs qu'ils ont choisis jusqu'à ce que toutes les listes aient été communiquées.
 - Inviter la classe à énumérer les cinq à dix plus grandes qualités/caractéristiques ou compétences/habilités qu'un leader efficace possède.
-



Information générale

Styles de leadership

Un leader est une personne qui a un but, une vision ou une conviction, et qui est capable de convaincre ou d'influencer d'autres personnes pour qu'elles le suivent. Il semble donc logique que les leaders aient une forme de pouvoir qui leur permet de persuader d'autres personnes de poursuivre le même but ou d'adopter la même vision ou conviction.

Au fil des ans, diverses théories du leadership ont vu le jour, cherchant à expliquer les facettes complexes du leadership. Les théories suivantes brossent un tableau représentatif des divers points de vue relatifs au leadership :

- **La théorie du « grand homme »** : On ne devient pas leader; on naît leader.
- **L'approche des traits** : Semblable sous certains aspects à la théorie du grand homme, la théorie des traits suppose que certaines personnes héritent de qualités et de traits qui les rendent apte à assumer un leadership. La théorie des traits identifie souvent des caractéristiques particulières de personnalité ou de comportement communes aux leaders. Cette approche a été contestée puisque les caractéristiques clés des leaders se retrouvent également chez des membres de l'équipe qui ne sont pas des leaders.
- **L'approche situationnelle** : Selon les théories situationnelles, les leaders démontrent un style de leadership particulier en fonction de la situation.
- **L'approche comportementale (fonctionnelle)** : Les théories comportementales de leadership se fondent sur la conviction qu'on ne naît pas leader mais qu'on le devient (contrairement à la théorie du « grand homme »).
- **L'approche transactionnelle** : Les théories transactionnelles sont axées sur le principe selon lequel les suiveurs sont motivés par un système de risques et de récompenses. Si les individus ou les équipes atteignent le but visé, ils seront récompensés, mais s'ils échouent, ils seront punis.
- **L'approche transformationnelle** : Les théories transformationnelles s'appuient sur l'idée que les leaders motivent et que les membres de l'équipe ou suiveurs seront inspirés à travailler pour le bien de l'équipe.

RÉFÉRENCES



Pour une description plus détaillée des théories sur le style de leadership, veuillez consulter les sites Web suivants :

- * Changing Minds.org. "Leadership Theories." *Theories*. 2002–2009.
http://changingminds.org/disciplines/leadership/theories/leadership_theories.
- * Van Wagner, Kendra. "Leadership Theories." About.com : Psychology.
<http://psychology.about.com/od/leadership/p/leadtheories.htm>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à

- <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/eps/index.html>.
- * anglais seulement

Le rôle des leaders

Selon les *théories situationnelles* du leadership, le rôle du leader de l'équipe devrait évoluer à mesure que l'équipe progresse aux divers stades de développement identifiés dans le modèle de Bruce Tuckman. Les leaders efficaces connaissent ces stades et prennent les mesures nécessaires à chaque stade qui permettront à l'équipe de réussir.

La section ci-dessous énonce certains écueils que le leader efficace doit connaître et aux actions qu'il doit entreprendre pour éviter ces pièges aux divers stades de développement de l'équipe.

1. Formation

- Le leader joue un rôle dominant à ce stade. Les rôles et responsabilités des autres membres de l'équipe ne sont pas clairs.
- Le leader devrait fournir à l'équipe une orientation claire et établir des objectifs ou résultats visés qui sont facilement identifiables et compréhensibles.
- Les membres de l'équipe doivent chercher à se connaître les uns les autres et passer du temps à planifier, à recueillir de l'information et à créer des liens. Cet aspect peut sembler frustrant pour certains membres de l'équipe qui veulent simplement réaliser la tâche confiée à l'équipe.

2. Turbulence

- Ce stade peut être très destructeur pour l'équipe s'il est mal géré. C'est souvent à ce stade que les équipes se défont.
- Le leader doit aider les membres de l'équipe à surmonter leurs sentiments d'inconfort et repérer les personnes qui se sentent dépassées.

- Le leader établit les processus et structures de l'équipe; il s'efforce de résoudre les conflits et de bâtir de bonnes relations entre les membres de l'équipe. C'est à ce stade que les relations se nouent ou se dénouent, et certaines ne seront jamais rétablies.
- L'autorité du leader peut être contestée à mesure que les membres de l'équipe se positionnent au sein du groupe et clarifient leurs rôles. Le leader doit rester positif et ferme face aux remises en question de son leadership ou du but de l'équipe.

3. Normalisation

- Les membres de l'équipe en viennent à respecter l'autorité du leader, et certains membres font preuve de leadership dans des domaines précis.
- Le leader peut prendre ses distances par rapport à l'équipe à ce stade à mesure que les membres de l'équipe assument plus de responsabilités. C'est aussi à cette étape que la hiérarchie s'établit au sein de l'équipe.
- Les membres de l'équipe peuvent devenir complaisants et perdre leur énergie créative ou le dynamisme qui les a portés jusqu'à ce stade.
- Il y a souvent un chevauchement prolongé entre le comportement au stade *turbulence* et celui en période de *normalisation*. À mesure que les nouvelles tâches s'additionnent, l'équipe peut revenir au comportement typique de la *turbulence*, mais cette propension finira pas s'estomper.
- C'est une période propice à un événement à caractère social favorisant le resserrement des liens au sein de l'équipe.

4. Performance

- Le leader est capable de déléguer une grande partie de son travail et de se concentrer sur le développement des compétences et habiletés individuelles des membres de son équipe.
- Le leader doit veiller à ce que son « empreinte » soit aussi discrète que possible une fois que l'équipe aura atteint le stade de la performance.
- Faire partie de l'équipe à ce stade devient une chose facile et agréable comparativement aux stades précédents.

5. Dissolution

- Les équipes peuvent organiser un événement festif à la fin du projet. Les membres de l'équipe quitteront probablement avec de bons souvenirs de leur expérience.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples détails sur le développement d'équipes, consulter les sites Web suivants :

- * Alleman, Glen B. *Forming, Storming, Norming, Performing and Adjourning*. 16 déc. 2007. Niwot Ridge Resources.
<http://www.niwotridge.com/PDFs/FormStormNormPerform.pdf>.
 - * Chapman, Alan. *Tuckman's Forming Storming Norming Performing Model*. 2001–2008 Businessballs.com.
<http://www.businessballs.com/tuckmanformingstormingnormingperforming.htm>.
 - * Chimaera Consulting Limited. "Stages of Group Development." *Famous Models*. 2001. <
<http://www.chimaeraconsulting.com/tuckman.htm>.
 - * Mind Tools Ltd. "Forming, Storming, Norming, Performing : Helping New Teams Perform Effectively, Quickly." *Leadership Skills*. 1995–2008. <
http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_86.htm.
 - * Organisation mondiale de la santé (OMS). *Team Building*. Genève, Suisse : OMS, 2007. 7. Disponible sur le site Web de l'OMS à <
<http://www.who.int/cancer/modules/Team%20building.pdf>.
- Sarassin, Louise. « La communauté de pratique PHARTS. » *La revue FAMEQ à la une*, printemps-été 2008, p. 36.
<http://www.fameq.org/communications/revue/pdf/FameqV22n3.pdf>.
- * Tuckman, Bruce W. "Developmental Sequence in Small Groups." *Psychological Bulletin* 63.6 (1965) : 384–399. Disponible sur le site Web de l'Ohio State University, Walter E. Dennis Learning Center à
<http://dennislearningcenter.osu.edu/references/GROUP%20DEV%20ARTICLE.doc>.
- Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.
- * anglais seulement



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Discussion en classe

Faciliter une discussion en classe où les élèves détermineront quels styles de leadership situationnels (p. ex., autocratique, bureaucratique, démocratique, laissez-faire) seront les plus susceptibles de se manifester à chaque stade du développement de l'équipe selon le modèle de Tuckman. La discussion aidera les élèves à comprendre comment un leader efficace change de style de leadership selon le stade de développement de l'équipe (c.-à-d. formation, normalisation, turbulence, performance et dissolution).



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Quel est mon style de leadership?*

Le but de cette activité d'apprentissage est d'inciter les élèves à déterminer leur style de leadership actuel d'après leurs réponses au DR 2-DP : Questionnaire sur le leadership.

Matériel requis

Chaque élève doit avoir :

- un crayon/stylo
- un exemplaire du DR 2-DP

Marche à suivre

- Fournir à chaque élève un exemplaire du DR 2-DP et demander de le compléter, chacun pour soi, en supposant qu'il/elle est le leader d'une équipe/d'un groupe.
- Quand tous les élèves auront rempli le questionnaire, les inviter à cocher les questions auxquelles ils ont répondu par « fréquemment » ou « toujours », en suivant la formule ci-dessous :
 - Cocher (✓) les nombres 1, 4, 6, 11, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 29, 30, 31, 33, 34 et 35 (pour les questions auxquelles ils ont répondu par « fréquemment » ou « toujours »).
 - Placer un astérisque (*) à côté des nombres 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 24, 26, 27, 28 et 32 (pour les questions auxquelles ils ont répondu par « fréquemment » ou « toujours »).



Se reporter au DR 2-DP : Questionnaire sur le leadership.

* Source : Gray, John W., et Angela Laird Pfeiffer. *Skills for Leaders*. Reston, VA : National Association of Secondary School Principals, 1987. 34-37. Copyright 1987 National Association of Secondary School Principals. Pour de plus amples détails sur les produits et services de la NASSP visant à promouvoir l'excellence du leadership dans les écoles secondaires, visiter le site <http://www.principals.org>. Adaptation autorisée.

Exemples de questions de récapitulation

1. Que signifient les marques placées dans le questionnaire sur le leadership?
 - Les questions cochées plusieurs fois correspondent davantage à un style de leadership autoritaire, où le leader cherche à garder le contrôle et veut que les choses soient faites à sa façon.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Il est important de faire comprendre aux élèves que le questionnaire sur le leadership ne représente qu'une évaluation très approximative de leur style de leadership. La meilleure façon pour eux de déterminer leur style est d'observer leur propre comportement en équipe.

- Les questions portant plusieurs astérisques sont plutôt la marque d'un style de leadership démocratique ou participatif, en équipe.
2. Les deux styles de leadership, démocratique et autocratique, ont leurs avantages et leurs inconvénients.
- Quelles sont les situations où le leadership démocratique serait plus efficace que le style autocratique?
 - Quelles sont les situations où le leadership autocratique serait plus efficace que le style démocratique?



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Le jeu de la survie : activité culminante*

Cette activité culminante interactive vise à synthétiser les principaux points examinés dans le module D, et plus précisément, à stimuler la communication, à inciter les élèves à travailler en équipe, à fournir aux leaders l'occasion de s'affirmer, et à améliorer la capacité d'écoute.

Matériel requis

Chaque élève doit avoir :

- un crayon/stylo
- un exemplaire du DR 3-DP

Marche à suivre

- Fournir à chaque élève un exemplaire du DR 3-DP.
- Inviter les élèves à répondre, chacun pour soi, aux 12 questions à choix multiples au meilleur de leur connaissance.
- Une que les élèves auront répondu au questionnaire, leur proposer de former des équipes de quatre à huit personnes pour discuter des réponses. Leur demander d'en arriver à un consensus pour chaque question.

* Source : Éducation physique et Santé Canada (EPS Canada). *Leading the Way—Youth Leadership Guide : Bringing Out the Best in Children and Youth*. Ottawa, ON : PHE Canada, 2009. Disponible à <http://www.excelway.ca>. Adaptation autorisée.

- Après que les élèves auront atteint un consensus sur les 12 questions, les inviter à comparer leurs réponses à celles qui sont proposées dans le DR 3-DP (voir la section Interprétation des résultats). Le processus est décrit dans le questionnaire.



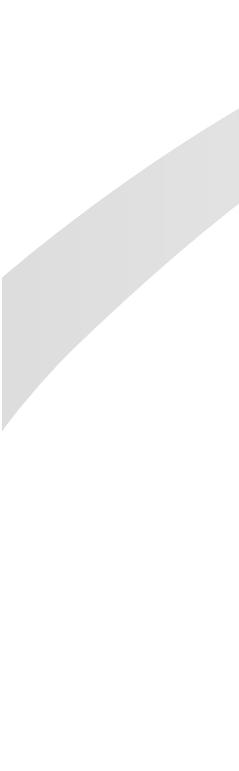
Se reporter au DR 3-DP : Questionnaire - Le jeu de la survie (et Interprétation des résultats).

Exemples de questions de récapitulation

1. Avez-vous eu de la difficulté à parvenir à un consensus dans votre équipe?
2. Quel rôle le leadership a-t-il joué dans l'atteinte d'un consensus?
3. Quels succès et défis avez-vous rencontrés dans la poursuite d'un consensus?
4. Quelles sont les compétences ou habiletés qui ont été mises à profit dans votre équipe pour qu'elle atteigne un consensus?
5. Avez-vous reconnu différentes compétences et connaissances dans votre équipe?
6. Avez-vous eu des problèmes parce que vous avez fait certaines suppositions?
7. Quelle influence les compétences en communication et en prise de décisions ont-elles sur le leadership?
8. Comment les différents styles de leadership (p. ex., autocratique, démocratique, bureaucratique, laissez-faire) influencent-ils le processus d'atteinte d'un consensus dans une équipe?

Variante/complément

Certains élèves ou groupes voudront peut-être démontrer leur leadership en faisant la promotion d'un événement, ou en planifiant ou organisant un événement, qui fait la promotion de l'activité physique et fait participer tous les élèves.



MODULE E : RELATIONS SAINES

Résultats d'apprentissage spécifiques

Introduction

Leçon 1 : Comprendre ce qu'est une relation saine

Leçon 2 : Droits et responsabilités liés à des relations saines

Leçon 3 : Relations malsaines et abusives

Leçon 4 : Formes de soutien et services communautaires

MODULE E : RELATIONS SAINES

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.RS.1** Démontrer une compréhension des caractéristiques des relations saines et de relations malsaines, et discuter des facteurs pouvant influencer sur leur développement.
- 12.RS.2** Démontrer une compréhension des communications efficaces dans une relation et l'impact éventuel de la technologie sur la communication dans une relation.
- 12.RS.3** Examiner les droits et responsabilités des partenaires dans une relation, et explorer en quoi le respect de ces droits et responsabilités peut influencer sur le développement des relations.
- 12.RS.4** Appliquer des stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions afin de reconnaître et de prévenir le développement d'une relation abusive et/ou de mettre fin à une relation non désirée.
- 12.RS.5** Appliquer des stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions permettant de reconnaître des relations malsaines, et trouver des formes de soutien et des services communautaires pouvant aider à résoudre les problèmes liés aux relations.

MODULE E : RELATIONS SAINES

Introduction

Bien que le but et l'utilité des relations interpersonnelles changent avec le temps, nous ressentons tous le besoin d'établir des relations avec d'autres personnes tout au long de la vie. La relation que nous entretenons avec nos parents et d'autres personnes signifiantes chargées de prendre soin de nous durant l'enfance est centrée sur nos besoins pour nous développer et survivre. À l'adolescence et à l'âge adulte, nos relations avec les autres conditionnent notre bien-être physique et psychologique.

Le nombre de relations que les gens entretiennent n'a pas autant d'importance que la qualité de ces relations. Pour notre propre bien-être, il importe de nouer et de maintenir des relations saines avec les autres, qu'il s'agisse de membres de la famille, d'amis, de collègues de travail, d'enseignants, de colocataires ou de partenaire romantique.

Dans le module E, les élèves examineront les caractéristiques et les avantages de relations saines. Ils étudieront les facteurs qui influent dans les relations et la façon de bâtir et de maintenir ces relations. Les élèves exploreront également les

droits et responsabilités qui accompagnent toute relation. Au cours du processus, ils examineront aussi des formes de relations saines et d'autres qui sont abusives, notamment des façons d'y mettre fin efficacement et sans compromettre leur sécurité. Ce module permettra aux élèves d'explorer des types de soutien et de services communautaires disponibles dans diverses situations liées aux relations et à la santé sexuelle ou reproductive.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Le contenu du module E et les enjeux abordés peuvent embarrasser certains élèves et leurs parents, leur famille ou leur collectivité.

Avant la mise en œuvre du présent module, il serait souhaitable de :

- réviser tout le contenu du module et les ressources présentées;
- réviser les sections suivantes du document *La sexualité : Une ressource pour Éducation physique et Éducation à la santé de secondaire 1 et secondaire 2* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba) :
 - Introduction (Contexte, Processus de planification et Créer un environnement d'apprentissage sûr et favorable, pages 2–8)
 - DR 11 : Information générale sur des sujets délicats (annexe C, pages 128-132)

Le contenu délicat doit être traité selon une approche adaptée au contexte local de l'école, de la division scolaire et de la collectivité. Vérifier auprès de l'administration scolaire les lignes directrices et modalités de l'école et de la division scolaire concernant le champ d'application et la portée du contenu, le choix des ressources d'apprentissage, les procédures d'évaluation et de diffusion des résultats, et l'offre d'une option parentale.

Une *option parentale* signifie que les parents peuvent opter pour la présentation de ce contenu en milieu scolaire ou un autre mode de diffusion (p. ex., à la maison, en recourant à un conseiller professionnel).

Le module E, Relations saines, contient quatre leçons :

- Leçon 1 : Comprendre ce qu'est une relation saine
- Leçon 2 : Droits et responsabilités liés à des relations saines
- Leçon 3 : Relations malsaines et abusives
- Leçon 4 : Formes de soutien et services communautaires

Le matériel à l'appui des leçons est présenté dans la section Documents de ressource du présent document.

Leçon 1 : Comprendre ce qu'est une relation saine

Introduction

Dans cette leçon, les élèves examineront les caractéristiques et avantages de relations saines ainsi que les caractéristiques de relations malsaines. Ils apprendront également l'importance d'une communication efficace pour l'établissement et le maintien d'une relation saine. Ils examineront les éléments et les styles de communication, y compris l'impact éventuel de la technologie sur l'efficacité de la communication.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 12.RS.1 Démontrer une compréhension des caractéristiques des relations saines et de relations malsaines, et discuter des facteurs pouvant influencer sur leur développement.
- 12.RS.2 Démontrer une compréhension des communications efficaces dans une relation et l'impact éventuel de la technologie sur la communication dans une relation.



Principaux éléments de connaissance

- Les relations se fondent sur certaines valeurs communément acceptées (p. ex., respect, honnêteté, équité, considération, engagement).
- Des relations saines sont bénéfiques sur le plan mental ou émotionnel, social et physique.
- La dynamique des relations peut varier selon divers facteurs contrôlables et incontrôlables.
- Une relation saine est une responsabilité partagée et requiert une communication efficace.
- Le mode et le style de communication peuvent influencer sur la façon dont le message est compris.



Questions essentielles

1. Quelles sont les caractéristiques communes des relations saines et les caractéristiques d'une relation malsaine?
2. Quels bienfaits une relation saine peut-elle apporter?
3. Quels sont les facteurs contrôlables et incontrôlables pouvant jouer dans une relation?

4. Quelles sont les composantes d'une communication efficace dans une relation saine?
5. Quelle est l'influence des divers médias de communication?



Information générale

Caractéristiques d'une relation saine

Les relations saines sont agréables, empreintes de respect et fournissent des occasions d'expériences positives multiples qui favorisent l'estime de soi. On peut établir des relations saines avec tout le monde, y compris les membres de la famille, les amis et les partenaires romantiques. Pour établir des relations saines et positives, il faut y mettre du temps, de l'énergie et de l'attention. Les relations créées durant l'adolescence peuvent prendre une tournure très spéciale et former un volet très important de la vie. Et on peut apprendre beaucoup des relations que l'on entretient avec d'autres.

Pour avoir des relations saines durant les fréquentations, on doit avoir dès le départ les mêmes ingrédients qu'en amitié, comme une communication efficace, l'honnêteté et le respect. Cependant, les relations entre deux personnes qui se fréquentent sont un peu différentes des autres relations, car elles peuvent comporter des expressions physiques d'affection comme se cajoler, s'embrasser, se tenir la main et jusqu'à avoir des relations sexuelles.

Toutes les relations saines entre deux partenaires se caractérisent par la communication, le respect, le partage et la confiance. Ces relations reposent sur la conviction de l'égalité des partenaires, donc la prise de décisions est partagée également entre les deux.

Dans une relation saine, on doit rester libre d'être soi-même. Il importe de maintenir son identité personnelle, quel que soit le type de relation en jeu.

Maintenir son identité dans une relation romantique signifie aussi nourrir les autres relations que l'on entretient déjà avec la famille et les amis. À prime abord, les personnes qui se fréquentent peuvent vouloir passer tout leur temps avec leur partenaire, mais il est tout aussi important pour les couples de prendre du temps chacun de son côté pour entretenir des relations saines avec d'autres personnes. Ces relations permettent de voir les choses d'un autre point de vue et peuvent représenter une importante forme de soutien lorsque le couple fait face à des difficultés ou que la relation romantique subit un stress ou même arrive à son terme.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Variations culturelles dans les fréquentations :

Il peut y avoir une variété de pratiques et de convictions différentes concernant les fréquentations selon l'origine culturelle des apprenants. Dans certaines cultures, les intermédiaires jouent un rôle dans le « jumelage » des partenaires potentiels. Certains élèves peuvent hésiter à partager leurs expériences si elles ne sont pas conformes aux « normes » perçues.

Une relation saine devrait être satisfaisante et favoriser la croissance personnelle de chaque partenaire. Dans toute relation, il est important d'établir des frontières mutuellement acceptables basées sur les valeurs personnelles. Dans un couple, les partenaires ne devraient jamais faire pression l'un sur l'autre pour qu'il fasse des choses qu'ils avaient convenu de ne pas faire. Le respect mutuel signifie non seulement montrer du respect envers son partenaire, mais aussi se respecter soi-même.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Pendant les discussions sur les caractéristiques d'une relation saine, le terme *intime* peut être mentionné. Élaborer une définition avec la classe pour que les élèves comprennent tous le mot de la même façon.

CARACTÉRISTIQUES DES RELATIONS *

Certaines caractéristiques importantes d'une relation saine sont indiquées ci-dessous.

Proximité

- Vous faites preuve d'attention et de loyauté.
- Vous faites confiance à votre partenaire.
- Vous partagez vos sentiments.
- Vous soutenez votre partenaire durant la maladie ou les périodes de stress.

Partage des buts et convictions

- Vous avez les mêmes convictions et valeurs.
- Vous reconnaissez et respectez les différences chez l'autre.

Partage d'expériences

- Vous partagez les mêmes intérêts et des amis communs ou des connaissances.
- Vous parlez de vos expériences et acceptez et respectez les intérêts individuels de l'autre.

Communication

- Vous êtes honnêtes l'un envers l'autre.
- Vous écoutez l'autre.

Respect

- Vous utilisez un langage respectueux et n'agissez pas de façon à dénigrer l'autre.
- Vous comprenez les désirs et les sentiments de votre partenaire.
- Vous êtes prêt à faire des concessions—à faire la moitié du chemin.

Humour

- Vous et votre partenaire aimez être ensemble et pouvez rire ensemble.

Affection

- Vous montrez que vous vous préoccupez de votre partenaire.
- Vous vous donnez des signes d'affection de bien des façons.

* Source : Sexuality Education Resource Centre Manitoba, 2006. Adaptation autorisée.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples détails sur les relations saines, consultez les sites Web suivants :

Centre canadien de protection de l'enfance. « Relations : Signes d'une relation saine ». *Enfants avertis*, mars 2009.

http://www.kidsintheknow.ca/app/fr/relationships_sheet_12-15_p1.

Gendarmerie royale du Canada. « Les relations sécuritaires » (diapositives, 9^e à 12^e année), *Choix.org*, mars 2009,

<http://www.deal.org/content/files/Toolbox/rerelations%20securitaires/presentations/scenario%20de%20presentation%209-12F.pdf>.

* MyLaurier Student Portal. "Healthy Relationships". *Student Health and Development*. 2007. <http://www.mylaurier.ca/development/info/Relations.htm>.

* Palo Alto Medical Foundation. "ABCs of a Healthy Relationship." *Teen Health Info*. Jan. 2008. <http://www.pamf.org/teen/abc/>.

* Thompson Rivers University (TRU). "Healthy Relationships." *TRU Wellness Centre*. 2009. <http://www.tru.ca/wellness/physical/sexualhealth/healthy.html>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement

Caractéristiques d'une relation malsaine

Les relations commencent généralement avec de bonnes intentions. À mesure que les relations évoluent, des désaccords et des conflits peuvent survenir. Le conflit n'est pas nécessairement négatif, s'il est géré de façon appropriée. La façon de gérer un conflit dépend de la situation mais aussi des comportements appris antérieurement.

Dans certaines situations conflictuelles, les protagonistes peuvent présenter des comportements considérés comme malsains ou abusifs, par exemple, les suivants :

- **Émotionnels** : faire des commentaires dégradants, ignorer l'autre, l'isoler, contrôler ses amitiés ou ses activités, menacer
- **Physiques** : gifler, pousser, frapper
- **Sexuels** : faire des attouchements non désirés, forcer l'autre à avoir des relations sexuelles
- **Financiers** : prendre ou retenir l'argent de l'autre, contrôler ses dépenses

Ces comportements abusifs seront examinés de plus près à la leçon 3 du module E.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Caractéristiques des relations saines et de relations malsaines

Demander aux élèves de réfléchir, en suivant la stratégie Pense-Trouve un partenaire-Discute (voir l'annexe E), sur les caractéristiques des relations saines et des relations malsaines.

Marche à suivre

- Inviter les élèves à décrire, chacun pour soi, ce qu'ils pensent être les caractéristiques d'une relation saine et les caractéristiques d'une relation malsaine.
- Une fois ces caractéristiques décrites pour chaque catégorie, leur demander de former des duos et de déterminer les trois à cinq principales caractéristiques pour chaque catégorie.
- Avec toute la classe, énumérez les cinq principales caractéristiques de chaque catégorie.
- Puis demander à chaque groupe d'indiquer comment se manifesterait chaque caractéristique dans une relation saine et dans une relation malsaine, en donnant des exemples précis, si possible.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Rappeler aux élèves d'éviter d'utiliser des noms ou des situations précises quand ils fournissent des exemples de relations pour que les personnes en cause ne puissent être identifiées par aucun élève de la classe.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Valeurs importantes dans une relation

Cette activité d'apprentissage fournit aux élèves l'occasion de réfléchir aux caractéristiques ou valeurs qui sont importantes pour eux dans une relation, et dans quelle mesure.

Proposer aux élèves de compléter le DR 1-RS. Les encourager à élaborer leurs réponses, en utilisant d'autres feuilles au besoin.



Consulter le DR 1-RS : Valeurs importantes dans une relation.



Information générale

Bienfaits découlant de saines relations

La santé psychologique et le bien-être physique dépendent en très grande partie de la capacité que l'on a de nouer des relations étroites avec les autres. Le processus de

l'établissement de relations commence dans la famille, puis elle se passe dans la formation d'amitiés, et peut finalement mener à des relations romantiques. Tous ces types de relations nous aident à développer nos capacités interpersonnelles et présentent des expériences qui nous aident à mieux connaître nos émotions et nos sentiments.

Nos premières relations se passent avec nos parents ou les autres personnes qui prennent soin de nous. Lorsque des adultes nourrissent les enfants et veillent à leur bien-être, ils procurent un sentiment de sécurité, de confiance et d'appartenance, créant un lien mutuel très puissant. Les enfants qui bénéficient de relations saines, aimantes et stimulantes cherchent la proximité ou les contacts avec les personnes qui en prennent soin, et rendus à l'âge adulte, ils sauront probablement faire confiance aux autres et ne pas avoir peur d'être abandonnés ou rejetés. Cette relation initiale avec les adultes responsables de leur bien-être aura une influence déterminante sur bon nombre de leurs relations futures.

Les enfants qui vivent une relation malsaine et dans l'insécurité en bas âge peuvent adopter un comportement d'évitement ou de résistance ou encore se montrer ambivalents envers leurs parents ou donneurs de soins. À l'adolescence et à l'âge adulte, ils peuvent avoir de la difficulté à faire confiance à leurs amis et à leur partenaire amoureux, et laisser difficilement les gens se rapprocher de crainte d'être blessés ou rejetés.

Pour créer une relation significative et spéciale pour la vie, l'un des éléments clés est d'exercer une influence positive au niveau émotionnel. Se préoccuper de la personne, surtout lorsqu'elle en a le plus besoin, apprendre à faire confiance et à croire en l'autre et en soi-même, et partager ce qu'on vit avec les autres sont des façons de créer des relations saines et de favoriser un cheminement positif, qui enrichira notre vie et celles des autres.

Facteurs influant dans les relations

Toute relation comporte certaines difficultés. Souvent, des problèmes se posent parce que les gens qui sont dans une relation ont des attentes différentes, sont préoccupés par d'autres soucis ou ont de la difficulté à parler de leurs ennuis. Certains enjeux ou problèmes sont faciles à résoudre, mais d'autres le sont beaucoup moins, ou semblent insolubles. Il y a des problèmes qui se rencontrent couramment dans la plupart des relations et s'ils ne sont pas résolus, ils peuvent entraîner la rupture.

Le tableau à la page suivante présente des exemples d'enjeux rencontrés sous divers aspects des relations.

Problèmes pratiques ou logistiques	Problèmes de compatibilité	Problèmes d'engagement	Problèmes relatifs à l'affection ou l'intimité
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distance physique avec le partenaire ▪ Problèmes financiers ▪ Problèmes familiaux (p. ex., manque d'acceptation par la famille) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Âge/maturité ▪ Valeurs ou convictions ▪ Caractère ou attitude ▪ Buts personnels ▪ Culture et langue ▪ Religion ▪ Intellect 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trop occupé par d'autres activités ou d'autres personnes ▪ Ne répond pas aux besoins de son partenaire; ne l'appuie pas dans la poursuite de ses buts ou activités ▪ Problème d'infidélité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Problème de communication ▪ Pouvoir et contrôle ▪ Problème d'attraction ▪ Problèmes mentaux ou émotionnels (p. ex., manque d'estime de soi, jalousie) ▪ Différences dans les comportements associés avec les signes d'affection ou l'intimité ▪ Abus sur le plan émotionnel ou physique



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Qu'est-ce qui ne va pas?

Inviter les élèves à déterminer, en utilisant la stratégie Remue-méninges Carrousel (voir l'annexe E), des problèmes communs pour chacun des quatre types de problèmes survenant dans les relations.

Marche à suivre

- Sur des feuilles distinctes d'un grand tableau de papier, écrire les quatre types de problèmes souvent rencontrés dans les relations :

Problèmes pratiques ou logistiques	Problèmes de compatibilité	Problèmes d'engagement	Problèmes relatifs à l'affection ou l'intimité

- Diviser la classe en quatre groupes et assigner à chacun l'un de ces quatre types de problèmes.
- Donner aux groupes un laps de temps précis pour discuter et inscrire leurs idées sur des exemples possibles relatifs à leur type de problème.
- Une fois le délai expiré, inviter les groupes à passer à la feuille suivante du tableau concernant un type de problème différent. Leur demander de réviser les exemples déjà inscrits et de suggérer d'autres exemples, si possible. Continuer le processus jusqu'à ce que chaque groupe ait passé par chacun des types de problèmes.
- Laisser les groupes réviser leur type de problème initial pour voir les autres exemples suggérés par les autres groupes.

Questions récapitulatives possibles

1. Avez-vous eu de la difficulté à trouver des exemples pour l'un ou l'autre des types de problèmes? Si oui, lesquels?
2. Est-ce que les exemples fournis vous semblent sans intérêt? Expliquez pourquoi.
3. Est-ce que l'un des quatre types de problèmes vous semble plus problématique que les autres? Expliquez pourquoi.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Réflexion sur les relations

Proposer aux élèves de réfléchir aux relations en complétant le DR 2-RS.



Consulter le DR 2-RS : Réflexion sur les relations.

À la fin de la leçon 4 du module E, penser à demander aux élèves de réviser leurs réponses aux questions et les commentaires qu'ils auront faits dans cet exercice.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Étant donné la nature délicate de cette activité d'apprentissage, prière de consulter et de suivre les directives et politiques de la division scolaire concernant l'enseignement d'un contenu délicat. Savoir également qu'en cas de divulgation de certains renseignements, l'enseignant est tenu par la loi de le signaler aux autorités compétentes.

Comme cette activité d'apprentissage est personnelle et confidentielle, aviser les élèves qu'ils n'ont pas à remettre la feuille à l'enseignant. S'assurer simplement qu'ils ont fait l'exercice.



Information générale

Communication : le secret des relations saines

Une relation ne peut exister en l'absence de communication, et une *relation saine* est impossible si la communication n'est pas efficace. Grâce à une communication efficace, on peut créer les conditions d'une relation saine, comme la confiance, l'ouverture et l'intimité. La communication efficace nous aide à résoudre les conflits, à trouver des solutions aux problèmes et à prendre des décisions qui contribuent à la force d'une relation. Alors que les formes de communication peuvent varier selon notre style personnel et nos antécédents familiaux

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

En abordant le thème de la communication dans des relations saines, il faut être réceptif aux antécédents culturels et aux expériences de vie des élèves de la classe.

Les comportements et les styles de communication peuvent varier grandement entre les personnes de différentes cultures et origines, ou en raison de préférences personnelles ou familiales. Selon les individus et leurs valeurs, leurs convictions et leurs antécédents culturels, et aussi selon leurs expériences relatives à la diversité, certains comportements touchant l'écoute active et la communication en général peuvent être encouragés ou mal perçus.

Garder à l'esprit la possibilité que certains élèves ignorent ou désapprouvent des pratiques considérées comme normales ou standard en écoute active, comme un contact visuel direct, la proximité et le contact physique.

et culturels, il est important dans toute relation signifiante de pouvoir exprimer nos valeurs, nos opinions, nos sentiments et nos aspirations.

Tout ce que nous savons sur nous-mêmes et sur les autres ne peut être exprimé que par une forme de communication. Communiquer efficacement est une responsabilité partagée, qui comporte l'envoi et la réception de messages. Parmi les stratégies favorisant une communication efficace, mentionnons la capacité de verbaliser, l'écoute active et l'aptitude à résoudre des problèmes ou difficultés.

Dans les relations, la communication est l'une des activités les plus complexes et stratégiques de l'être humain. Elle se situe souvent à un niveau émotionnel lorsque nous exprimons nos préférences et nos aversions, nos opinions et suggestions, et nos désirs et besoins. Cette forme de communication intime est la plus efficace quand elle se produit face à face, et que chaque personne peut utiliser toute la gamme des nuances de la communication verbale et non verbale afin que le message soit transmis clairement et reçu et compris correctement.

Normalement, nous développons nos aptitudes en communication en observant et en imitant ceux qui nous entourent. Il est donc important de fournir aux élèves de nombreuses occasions de pratiquer les stratégies de communication efficaces.

Technologies de communication de masse

Nous vivons à une époque qui accorde beaucoup d'importance à la communication. Jamais auparavant la communication n'a-t-elle été aussi prolifique et rapide qu'aujourd'hui. Chaque jour, on progresse dans les façons de communiquer grâce aux technologies comme l'ordinateur, l'Internet, les satellites, et ainsi de suite. Les méthodes de communication disponibles actuellement en raison des avancées technologiques vont des appareils branchés et sans fil à la messagerie vocale mobile, aux messages textes et courriels et à une variété d'options sur l'Internet (p.ex., forums de discussion, messagerie instantanée, blogues, pages Web personnelles).

Toutes les méthodes de communication visent une utilisation particulière, mais chaque méthode doit suivre les mêmes règles de confiance, de respect et de bienveillance. Il devient de plus en plus difficile, avec les nombreuses formes de communication modernes, de transmettre des messages de type émotionnel quand les nuances subtiles exprimées lors de communications verbales et non verbales sont absentes. Dans toute relation significative, ce qu'on dit est important, mais la façon de le dire est aussi une partie capitale du message. De fait, une grande partie de ce que l'on dit est reçue ou entendue par des moyens de communication non verbaux (comme le langage corporel, le ton, la hauteur de la voix, l'émotion).

ÉLÉMENTS DE LA COMMUNICATION

Un message est fait des éléments suivants (Meade) :

- **Mots** (ce que vous dites) : représentent 7 % du message.
- **Voix et ton** (volume, hauteur de la voix, etc.) : 38 % du message.
- **Langage corporel** (p. ex., posture, expression faciale, proximité) : représentent 55 % du message.

Le fait d'établir et de cultiver des relations par des moyens technologiques n'est pas sans risques. Les échanges par courriel ou par message texte peuvent laisser l'interlocuteur perplexe quant au sens exact du message envoyé et mener à des malentendus et des conflits majeurs. De plus, si l'on noue des liens par Internet, le paradis de l'anonymat et des fausses identités, on risque de se retrouver dans des situations déplorables qui peuvent même compromettre sa propre sécurité.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples détails relativement aux communications, prière de consulter les sites Web suivants :

- * Kelly Services, Inc. "Effective Communication." *Careers*. 2009.
<http://www.kellyservices.ca/web/ca/services/en/pages/effectivecommunication.html>.
- * Meade, Lynn. "Nonverbal Communication." *The Message*. 16 Jan. 2003.
http://lynn_meade.tripod.com/id56.htm.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* en anglais



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Comment dois-je le dire?

En gardant à l'esprit les éléments du message, amener les élèves à discuter ensemble de l'utilisation appropriée des divers modes de communication (p. ex., face à face, courriel, message texte, messagerie instantanée, lettre) pour transmettre divers messages (p. ex., salutations, exposer un point de vue différent, rompre) dans une relation, et des effets positifs ou négatifs possibles. Inviter les élèves à examiner comment les modes de communication dans une relation peuvent différer d'une génération à l'autre.



Information générale

Étapes d'une communication amoureuse*

Les étapes suivantes permettent d'assurer une communication harmonieuse et réciproque, basée sur l'ouverture et la confiance.

1. **Avoir des attentes raisonnables.** Gardez à l'esprit que l'autre personne ne lit pas dans vos pensées. Dites clairement à l'autre ce que vous voulez lui faire comprendre. Attendez-vous à ce qu'il y ait parfois des désaccords.

* Source: Sexuality Education Resource Centre Manitoba, 2003. Adaptation autorisée.

2. **Connaître ses propres sentiments.** Si vous vous sentez malheureux ou mal à l'aise, prenez le temps de réfléchir à ce que vous ressentez vraiment, et pourquoi, afin de pouvoir faire ce qu'il faut pour arranger les choses.
3. **Reconnaître et corriger les habitudes ou manies qui bloquent la communication.** Essayez de ne pas généraliser en évitant de dire « jamais » ou « toujours ». Évitez aussi de dénigrer une personne qui n'est pas d'accord avec vous.
4. **Penser avant de parler.** Prenez une grande inspiration pour vous donner le temps de réfléchir à ce que vous voulez dire et dites-le doucement. Concentrez-vous sur le comportement ou le problème et non sur la personne. Employez un langage respectueux.
5. **Éviter de faire perdre la face à l'autre.** N'humiliez pas votre partenaire en public en lui disant des insultes, et ne mettez pas l'autre personne sur la défensive devant des amis.
6. **Savoir s'affirmer dans la communication.** Sachez faire comprendre votre point de vue, par exemple, en utilisant les phrases au « Je » (p. ex., Je me sens frustré quand tu arrives en retard).
7. **Décider ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas.** Sachez où et quand faire des concessions, et laisser tomber quand cela n'apporte rien de bon.
8. **Prendre du temps pour communiquer.** Votre relation mérite de lui consacrer du temps pour être ensemble et simplement parler pour se comprendre.
9. **Apprendre à écouter.** Évitez de sauter aux conclusions.
10. **Faire des compliments et des commentaires positifs à l'autre.** Il est parfois plus facile de se chamailler que de dire à l'autre personne qu'elle nous tient à cœur.

Styles de communication

Tout comme il existe divers modes de communication, il y a également différents styles de communication. Voici quatre styles de communication courants.

- **Communication passive-passive :** c'est une communication où la participation est absente, et où il y a très peu d'interaction. Les adeptes de la communication passive sont plutôt timides et en retrait. Ils préfèrent de loin « suivre le courant » plutôt que de confronter les autres.
- **Communication passive-agressive :** est perçue comme de la manipulation. Les habitués de la communication passive-agressive peuvent sembler être d'accord pour éviter la confrontation (donc passifs), mais ils manipulent les autres pour qu'ils disent les choses à leur place ou parlent de quelqu'un d'autre dans son dos (agressifs).
- **Communication agressive-agressive :** est considérée comme une approche contrôlante. Les habitués de la communication agressive veulent prendre le contrôle et dominer dans une conversation. Pour « gagner », ils sentent le besoin de dénigrer les autres pour se protéger.

- **Communication affirmative-affirmative** : c'est une communication ouverte et honnête. Les adeptes de la communication affirmative sont respectueux et savent transformer une situation gagnant-perdant potentielle en une situation gagnant-gagnant ou gagnant-apprenant. Les personnes qui savent s'affirmer sans agresser dans une communication sont directes, utilisent les phrases au « Je » et sont réceptives aux autres. La communication affirmative est considérée comme étant le style de communication le plus efficace.

Bien qu'il soit important que les élèves sachent les caractéristiques des quatre styles de communication, le présent module est axé sur la communication affirmative. Dans la leçon 3 du module E, les élèves auront l'occasion de développer leurs compétences et de s'exercer à s'affirmer dans la communication.

Leçon 2 : Droits et responsabilités liés à des relations saines

Introduction

Dans cette leçon, les élèves apprendront les droits et responsabilités associés à toute relation saine. Tout droit que l'on revendique dans une relation est assorti d'une responsabilité pour l'un ou l'autre des partenaires. Le respect mutuel des droits et responsabilités inhérents à la relation représente une façon d'assurer l'épanouissement des partenaires dans leur relation.

La présente leçon fournit aux élèves l'occasion d'examiner et d'explorer les nombreuses facettes des droits et des responsabilités dans une relation et de les appliquer à divers types de relations.



Résultat d'apprentissage spécifique

- 12.RS.3** Examiner les droits et responsabilités des partenaires dans une relation, et explorer en quoi le respect de ces droits et responsabilités peut influencer sur le développement des relations.



Principaux éléments de connaissance

- Pour avoir des relations saines, il faut que les droits individuels (comme consentir à une activité sexuelle) et les responsabilités de chaque partenaire soient respectés.
- Comprendre les droits et responsabilités signifie notamment respecter les points de vue individuels relatifs à la culture, à l'égalité entre les sexes, à l'âge, à l'orientation sexuelle et à la religion, mais aussi à d'autres aspects.



Questions essentielles

1. Quels sont les droits et responsabilités des partenaires dans une relation?
2. Quelles sont les caractéristiques du consentement à une activité sexuelle?



Information générale

Qu'est-ce qu'un droit?

Un *droit* est l'autorisation ou le pouvoir légal ou moral de faire ou de ne pas faire certaines actions. Chaque droit accordé à une personne comporte aussi un devoir ou une

responsabilité correspondante. Par exemple, les détenteurs d'un permis de conduire ont le droit de conduire un véhicule sur des routes publiques et la responsabilité de suivre les lois et les règlements régissant la conduite sur la route pour assurer leur propre sécurité et celle des personnes qui les entourent.

Toute personne a des droits et peut s'en prévaloir, comme le droit à la vie et à l'amour, le droit d'avoir des soins, de la nourriture, de l'eau, un abri et un environnement sans danger, le droit de faire des choix librement et de se sentir fier de ses propres actions, le droit à la vie privée, à l'éducation et à un traitement juste et équitable. Certains droits sont déterminés par la loi (p. ex., l'âge minimum pour la consommation d'alcool), d'autres sont assortis de conditions (p. ex., la liberté d'expression mais sans discrimination) et certains peuvent devenir limités ou restreints (comme l'imposition d'un couvre-feu).

Législation sur les droits de la personne

La *Charte canadienne des droits et libertés*, qui est la Partie 1 de la *Loi constitutionnelle de 1982*, garantit les droits et libertés des citoyens canadiens. Il pourrait être utile de réviser, avec les élèves, certains aspects de la législation et des politiques canadiennes sur les droits et libertés. (Les élèves du Manitoba ont étudié ces droits et libertés au cours de Sciences humaines de 9^e année.)

LÉGISLATION FÉDÉRALE

La *Charte canadienne des droits et libertés* établit les droits et libertés qui, aux yeux des Canadiens, sont nécessaires dans une société libre et démocratique. Elle établit les droits à l'égalité devant et selon la loi, notamment en ces termes :

Garantie des droits et libertés

La *Charte canadienne des droits et libertés* garantit les droits et libertés qui y sont énoncés. Ils ne peuvent être restreints que par une règle de droit, dans des limites qui soient raisonnables et dont la justification puisse se démontrer dans le cadre d'une société libre et démocratique.

Droits à l'égalité

La loi ne fait acception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques.

Diversité culturelle : Un juste équilibre entre les responsabilités et les droits légaux

Les élèves du Manitoba peuvent provenir de différents horizons et avoir vécu diverses expériences influant sur leurs connaissances et leur attitude concernant les droits et les responsabilités des personnes par rapport aux lois, aux politiques et aux pratiques du Canada et des provinces canadiennes. Il est aussi important de comprendre que les droits et responsabilités des humains ne cessent d'évoluer au Canada et à l'étranger. Certains pays peuvent en être à divers stades du développement de leur législation et de politiques régissant les droits de la personne. Ailleurs, il peut y avoir une énorme différence entre la législation ou les politiques et les pratiques concrètes. Les élèves et les parents qui sont arrivés récemment au Canada peuvent avoir un point de vue différent sur ce à quoi correspondent les droits et responsabilités des citoyens canadiens, et ils ont parfois une

connaissance limitée de la législation et des pratiques du Canada en matière de droits de la personne. Il importe de faire un survol des principaux aspects de la législation et des politiques canadiennes sur les droits de la personne.

Il est aussi important de reconnaître que les élèves et leur famille peuvent représenter différents groupes confessionnels et systèmes de croyances qui peuvent être en désaccord avec certains aspects de la législation et des politiques en matière de droits de la personne. Il faut également que les élèves explorent leurs droits et leurs responsabilités d'un point de vue légal sans que leur droit à la liberté de religion en soit amoindri. Ils devront donc réfléchir à des façons de trouver un juste équilibre entre les droits et responsabilités prescrits dans la loi et leur propre religion ou système de croyances.

Il importe de se rappeler que l'équité dans une relation ne signifie pas que les deux personnes doivent faire exactement le même travail à la maison ou sous d'autres aspects du maintien d'une relation saine. D'une famille à l'autre, on observe des façons différentes de partager les responsabilités qui tiennent à une variété de facteurs. Dans certains cas, il s'agit de pratiques, de préférences ou de choix personnels, et ailleurs, cela dépend de normes sociales ou culturelles. Il est important que les élèves réfléchissent au principe d'équité et à l'incidence qu'il peut avoir dans différentes relations.

Néanmoins, comme la législation et les pratiques relatives aux droits de la personne au Canada ont une incidence sur le droit familial, il importe que tous les élèves examinent comment ces mesures permettent d'éclairer et de façonner des relations saines.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements sur les droits et libertés au Canada, veuillez consulter les ressources suivantes :

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Manitoba, 9^e année, Sciences humaines : Le Canada dans le monde contemporain : Document de mise en œuvre*. Winnipeg (Man.) : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. Disponible en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/index.html>.

Ministère de la Justice du Canada. *Charte canadienne des droits et libertés*. Ottawa (Ont.) : Ministère de la Justice, 1982. Disponible en ligne à http://www.laws.justice.gc.ca/en/charter/const_fr.html.

---. *La Loi constitutionnelle de 1982*. Ottawa (Ont.) : Ministère de la Justice, 1982. Disponible en ligne à http://laws.justice.gc.ca/fr/const/annex_f.html#I.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Distinction entre un droit et un privilège : une activité d'activation

Cette activité d'activation a pour objectif de vérifier (en termes généraux) les connaissances antérieures des élèves relativement aux droits de la personne, et leur capacité de faire la distinction entre un droit et un privilège.

Pour amorcer la discussion, inviter les élèves à échanger leurs idées et à indiquer s'ils considèrent chacun des points suivants comme un droit ou un privilège au Canada :

- Se faire tatouer.
- Jouer dans une équipe sportive.
- Chahuter ou huer un officiel dans un match sportif.
- Obtenir des avis juridiques.
- Avoir des relations sexuelles.
- Se marier avec un partenaire de même sexe (gai ou lesbienne).
- Vivre en sécurité dans sa maison.
- Avoir un téléphone cellulaire à l'école.
- Avoir accès à des soins médicaux.



Information générale

Droits personnels dans les relations

Il est important que les élèves connaissent leurs droits personnels dans le cadre d'une relation. Voici des exemples des droits individuels.

UNE CHARTE PERSONNELLE DES DROITS*

- J'ai le droit d'être respecté et je vais respecter les autres.
- J'ai le droit de prendre des décisions qui sont compatibles avec mes valeurs.
- J'ai le droit d'avoir de l'affection sans être obligé(e) d'avoir des relations sexuelles.
- Si je ne veux pas d'intimité physique, j'ai le droit de dire « non ».
- J'ai le droit de commencer lentement une relation avant de m'engager.
- Si une relation tire à sa fin, je n'ai pas à me changer moi-même pour la faire durer.
- J'ai le droit de demander des changements dans une relation.

* Source : PPM 1998; rev. Sexuality Education Resource Centre Manitoba, 2008. Adaptation autorisée.

(suite)

UNE CHARTE PERSONNELLE DES DROITS (*suite*)

- J'ai le droit de retarder le moment d'avoir des enfants jusqu'à ce que je me sente prêt(e) à être parent.
- J'ai le droit d'utiliser des méthodes de protection contre les infections transmises sexuellement.
- J'ai le droit d'avoir une bonne éducation.
- J'ai le droit de faire des plans pour mon avenir.
- J'ai le droit de changer mes objectifs.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Charte des droits et responsabilités

Amener les élèves à réfléchir aux droits et aux responsabilités associés à divers rôles dans les relations.

Marche à suivre

- Diviser la classe en petits groupes. Assigner l'un des rôles suivants à chaque groupe et demander aux élèves d'élaborer une Charte des droits et responsabilités (à l'aide du DR 3-RS) pour le rôle assumé :
 - parent (parent potentiel)
 - ami
 - enfant
 - élève
 - participant à un sport
 - employé
- Cette charte des droits et responsabilités devrait inclure les éléments suivants, divisés en deux sections débutant par :
 - J'ai le droit de . . .
 - J'ai la responsabilité de . . .
- Inviter chaque groupe à présenter sa charte des droits et responsabilités aux autres élèves.



Consulter le DR 3-RS : Charte des droits et responsabilités.



Information générale

Responsabilités dans les relations

La *responsabilité* est une obligation qu'on doit assumer et la nécessité de rendre compte de ses actes. Une personne responsable fait ce qui doit être fait, remplit ses obligations, est redevable de ses actes, fait preuve de jugement et ne laisse pas tomber les gens. Être responsable, c'est donc vivre selon ses valeurs, comme être digne de confiance, être fiable.

Quand on est en relation avec une autre personne, on a la responsabilité de prendre soin l'un de l'autre. Si l'on néglige ces responsabilités, la relation peut devenir malsaine, et parfois même dangereuse.

Chaque personne qui se trouve dans une relation a les responsabilités suivantes :

- Accepter l'autre personne en tant qu'individu et se traiter l'un l'autre avec bienveillance et attention. Toute forme d'abus est inacceptable dans une relation.
- Respecter les droits de l'autre et leur accorder toute leur importance.
- Discuter de tous les aspects de la relation, notamment de la santé sexuelle (p. ex., antécédents sexuels, analyses de dépistage d'infections transmises sexuellement ou ITS, risques, contraception), participer aux décisions et agir selon ce qui a été décidé.
- Faire de l'écoute active, valider et appuyer les sentiments de l'autre.
- Respecter les décisions prises et les choix faits ensemble.
- Faire ses propres choix et prendre certaines décisions individuellement, et laisser l'autre faire ses propres choix et décisions.
- Respecter la dignité de la relation en ne faisant jamais de pression sur l'autre personne pour qu'elle fasse des choses avec lesquelles elle n'est pas à l'aise, y compris toute activité sexuelle.

Consentement à l'activité sexuelle

En plus de reconnaître les droits et responsabilités dans les relations, les élèves doivent comprendre ce que signifie donner son consentement et comment il doit être donné dans une saine relation sexuelle. S'assurer que le consentement est actif, éclairé et donné librement est une condition essentielle à des relations sexuelles saines.

À moins que l'autre personne ne dise « oui » à un acte intime, romantique ou sexuel, le ou la partenaire n'a pas le droit de poser cet acte. Au Canada, la loi stipule que seul le « oui » veut dire oui, et que toute autre réponse veut dire NON (Klinic, p. 15).

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Étant donné la nature délicate de cette matière, prière de consulter et de suivre les directives et politiques de la division scolaire concernant l'enseignement d'un contenu potentiellement délicat. Savoir également qu'en cas de divulgation de certains renseignements, l'enseignant est tenu par la loi de le signaler aux autorités compétentes.

En 2008, la législation canadienne a monté l'âge du consentement, qui est passé de 14 ans à 16 ans. Cette loi a été changée pour mieux protéger les enfants contre l'exploitation sexuelle.

CONSENTEMENT *

- Le consentement est **actif** et non passif.
 - Le consentement résulte d'un **choix**.
 - Le consentement n'est pas le résultat d'une **manipulation**.
 - Le consentement **n'est pas forcé**.
 - Le consentement **n'est pas un acte de soumission** dicté par la peur.
 - Le consentement est **donné librement**.
- [Traduction libre]

* Source : Croix-Rouge canadienne. « Ça, ce n'est pas de l'amour ». *ÉduRespect : Prévention de la violence*. Présentation PowerPoint. Diapositive 15. 2008. Reproduction autorisée.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples détails sur les responsabilités dans les relations et sur le consentement à l'activité sexuelle, consulter les ressources suivantes :

Croix-Rouge Jeunesse. « Ça, ce n'est pas de l'amour ». *ÉduRespect : Prévention de la violence*. Programmes *ÉduRespect*.

<http://www.croixrougejeunesse.ca/edurespect/programs.html>.

* Klinic Community Health Centre. Teen Talk Program. *Relation Shifts*. DVD et *Facilitator's Guide*. Winnipeg (Man.) : Klinic Community Health Centre, 2007. Le *Facilitator's Guide* est disponible en ligne à <http://www.teen-talk.ca/RelationShifts.html>.

Ministère de la Justice du Canada. *Foire aux questions : Âge du consentement à une activité sexuelle*. 12 déc. 2008. <http://www.justice.gc.ca/fra/min-dept/clp/faq.html>.

Société canadienne de la Croix-Rouge. « Ça, ce n'est pas de l'amour. Tout le monde a droit à une relation saine ». *ÉduRespect : Prévention de la violence*. Présentation PowerPoint. Diapositive 15. 2008.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Droits et responsabilités dans les relations intimes

Maintenant que les élèves ont examiné les droits et responsabilités associés à une relation saine, y compris la question du consentement à une activité sexuelle, inviter la classe à élaborer une Charte des droits et responsabilités pour une personne engagée dans une relation intime.



Consulter le DR 3-RS : Charte des droits et responsabilités.

Leçon 3 : Relations malsaines et abusives

Introduction

Dans cette leçon, les élèves apprendront que dans toute relation, il y a parfois des conflits et des désaccords et qu'on doit adopter des comportements appropriés pour gérer ces conflits. Quand dans une relation les comportements sont inappropriés, une situation d'abus peut s'installer. Les abus ou mauvais traitements sont inacceptables, quelle qu'en soit la forme, et leurs auteurs peuvent être passibles d'accusations aux termes du *Code criminel* du Canada. Les élèves apprendront les signes avant-coureurs de relations abusives, et comment ces abus sont parfois subtils et parfois évidents. Ils apprendront également que certaines relations doivent prendre fin parce qu'elles sont malsaines et, dans certains cas, à cause du danger qu'elles représentent pour la sécurité. Ils auront aussi l'occasion de pratiquer certaines techniques efficaces permettant de s'affirmer dans la communication.

Avant d'amorcer cette leçon, l'enseignant doit discuter des sujets suivants avec les élèves : les caractéristiques d'une relation saine (module E, leçon 1), la communication efficace dans les relations (module E, leçon 1) et les droits et responsabilités des partenaires dans une relation intime, y compris la question du consentement (module E, leçon 2).



Résultat d'apprentissage spécifique

- 12.RS.2 Démontrer une compréhension des communications efficaces dans une relation et l'impact éventuel de la technologie sur la communication dans une relation.
- 12.RS.4 Appliquer des stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions afin de reconnaître et de prévenir le développement d'une relation abusive et/ou de mettre fin à une relation non désirée.



Principaux éléments de connaissance

- Tout le monde a droit à une relation exempte de toute forme de comportement abusif.
- Les relations abusives sont le résultat de comportements abusifs qui dégèrent au fil du temps.
- Tout le monde a droit de mettre fin à une relation sans compromettre sa sécurité.
- Il y a des façons appropriées de mettre fin à une relation malsaine sans compromettre sa sécurité.
- Ce n'est pas la victime de comportements abusifs qui a la responsabilité de changer ces comportements.



Questions essentielles

1. Quels sont les signes avant-coureurs de relations abusives?
 2. Quels sont les types de comportements abusifs?
 3. Quelles sont les stratégies appropriées pour mettre fin à une relation malsaine?
-



Information générale

Signes avant-coureurs de comportements abusifs

Toute relation où l'un ou l'autre des partenaires n'assume pas ses responsabilités peut prendre une tournure malsaine. Lorsque les conflits qui surviennent ne sont pas résolus à la satisfaction des deux parties, il peut s'ensuivre des comportements inacceptables, qui pourraient être qualifiés d'abusifs.

Dans une relation, les abus peuvent être de nature émotionnelle, physique, sexuelle ou financière (comme on le mentionnait à la leçon 1 du module E). Toute personne, quels que soient ses antécédents, peut avoir des comportements abusifs, et les filles autant que les garçons peuvent en être les victimes. Les abus sur le plan émotionnel (p. ex., faire des commentaires dégradants, tenir l'autre à l'écart) sont souvent le signe avant-coureur d'une escalade des abus. Il arrive parfois que les abus physiques n'apparaissent que beaucoup plus tard dans une relation, mais les signes précurseurs sont habituellement évidents. Il est particulièrement important de connaître ces signes précurseurs lorsqu'on fréquente une autre personne.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Des problèmes au paradis

Chaque personne a son propre degré de tolérance dans une relation, mais certains comportements ne devraient jamais être tolérés. L'activité d'apprentissage ci-dessous invite les élèves à déterminer quels comportements peuvent être ajustés et lesquels entraînent ou signalent la fin d'une relation malsaine.

Marche à suivre

- Fournir à chaque élève une copie du DR 4-RS et leur demander de le compléter chacun pour soi.
- Une fois le formulaire complété, diviser la classe en petits groupes et inviter les élèves à discuter de leurs choix. Proposer aux groupes de déterminer les comportements qui ont été les plus souvent mentionnés, et les comportements qui ont donné lieu aux réponses les plus variées.
- Demander à la classe d'indiquer cinq à huit signes avant-coureurs de relations malsaines à partir des comportements qui ont été mentionnés par la plupart des élèves.



Consulter le DR 4-RS : Des problèmes au paradis.

Exemples de questions de récapitulation

1. Quelles sont les caractéristiques des comportements mentionnés par les élèves et qui les ont guidés dans leurs réponses?
2. Y a-t-il eu des réponses unanimes? Si oui, pour quels comportements?
3. Quels comportements sont le signe de la fin d'une relation?
4. Dans quelles situations faut-il demander de l'aide extérieure?
5. Quels comportements ont donné lieu à des réponses très différentes? Pourquoi?



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Dérapages dans les relations

Comme le mentionnait la leçon 1 du module E, un comportement abusif dans les fréquentations ou tout autre type de relation peut être de nature émotionnelle, physique, sexuelle ou financière.

Le DR 5-RS présente une étude de cas portant sur un couple d'adolescents. On y voit comment les comportements abusifs, tant émotionnels que physiques, peuvent se manifester dans une relation.

Marche à suivre

- Diviser la classe en cinq groupes et leur demander de lire l'étude de cas.
- Un narrateur lira l'étude de cas au groupe et posera les questions à l'endroit indiqué.
- Après que tous les groupes auront terminé le travail, les inviter à faire un compte rendu de l'étude de cas et de leur discussion en groupe.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT *

On peut emprunter ou reproduire les documents de *Dérapages dans les relations* (« *Relation Shifts* »), préparés par le Klinik Community Health Centre et présentant diverses études de cas, en s'adressant à Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, Direction des ressources éducatives françaises (DREF) :

Téléphone : 204 945-8594

Numéro sans frais : 1 800 667-2950

Mise en garde

Les études de cas présentées dans le DVD de *Dérapages dans les relations* décrivent tous les types de relations, y compris entre des personnes de même sexe et hétérosexuelles, qui comportent un type d'abus ou de violence.

Vérifier auprès de l'administration les lignes directrices et procédures de l'école et de la division scolaire concernant le champ d'application et la portée du contenu, les choix de ressources d'apprentissage, les méthodes d'évaluation et de communication des résultats et l'offre d'une option parentale. Une *option parentale* signifie que les parents peuvent opter pour la présentation de ce contenu en milieu scolaire ou un autre mode de diffusion.

L'enseignant doit réviser le DVD et le Guide de l'animateur afin de se familiariser avec son contenu et les suggestions d'introduction et de récapitulation, et la planification des activités d'apprentissage.



Consulter le DR 5-RS : Dérapages dans les relations : Étude de cas.

Pour plus d'information ou pour examiner des études de cas additionnels illustrant d'autres formes de comportements abusifs, les enseignants peuvent considérer l'utilisation du DVD et du Guide de l'animateur *Dérapage des relations* (voir la Remarque pour l'enseignant).

*Questions à discussion**

1. Est-ce que l'un des deux partenaires a commencé à fréquenter l'autre parce qu'il prévoyait subir des abus?
2. Quels ont été les premiers signes d'abus dans cette relation?
3. Quels comportements abusifs avez-vous remarqués dans la relation de ce couple?
4. Quelles sont les excuses utilisées par la personne au comportement abusif?
5. À votre avis, est-ce que l'auteur des abus croyait à ses propres excuses? Si vous avez répondu oui ou peut-être, est-ce que ça rend cette excuse acceptable?

*Exemples de questions de récapitulation**

1. Si quelqu'un a eu un comportement abusif une fois, pensez-vous qu'il recommencera?
Oui, la plupart du temps, les abus vont se répéter. En général, les abus commencent lentement, et avec le temps, ils augmentent en fréquence et en gravité.
2. Si on sait que les abus deviennent plus fréquents et plus graves avec le temps, alors que faut-il faire pour se protéger de ces abus?
Partir, mettre fin à la relation.

* Source : Clinic Community Health Centre. Programme Teen Talk. *Relation Shifts*. DVD et *Facilitator's Guide*. Winnipeg (Man.) : Clinic Community Health Centre, 2007. 6–7. Adaptation autorisée.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples informations sur les relations abusives ou la violence dans les fréquentations, consultez les sites Web suivants :

- * Klinic Community Health Centre. Programme Teen Talk. *Relation Shifts*. DVD et *Facilitator's Guide*. Winnipeg (Man.) : Klinic Community Health Centre, 2007.
 - . *Relation Shifts: Facilitator's Guide*. Winnipeg (Man.): Klinic Community Health Centre, 2007. Disponible en ligne à <http://www.teen-talk.ca/RelationShifts.html>.
 - Ministère de la Justice du Canada. *Code criminel* (L.R., 1985, ch. C-46) <http://laws.justice.gc.ca/fr/showtdm/cs/C-46>
 - * Queen's Human Rights Office. "Are You in a Healthy Relationship?" *Sexual Harassment Menu: Healthy Relationships*. 1999. <http://www.queensu.ca/humanrights/2Relationships.htm>.
 - * Teen Talk. "Dating Violence." *FAQ: Teen Dating Violence*. <http://www.teen-talk.ca/FAQFiles/Teen%20Dating%20Violence%20Sections/TDV%20FAQ.htm>.
- Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.
- * anglais seulement



Information générale

La rupture

Tout le monde vit un jour ou l'autre des débuts de relations et des ruptures. Certaines relations se rompent d'elles-mêmes ou bien il faut y mettre fin. Il arrive que des relations se dénouent simplement parce que les partenaires développent de nouveaux objectifs ou des intérêts différents, mais d'autres sont perturbées par des conflits qui entraînent des divergences irréconciliables et vont même jusqu'à des situations abusives, comme on l'a vu dans l'étude de cas de *Dérapages dans les relations*.

Il n'est jamais facile de mettre fin à une relation. Même quand une relation est abusive, il faut du courage pour prendre la décision de rompre, et il est certainement normal de se sentir nerveux et triste d'avoir à le faire. Si on en vient à conclure que la relation doit finir, il existe des façons appropriées de le faire.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Les 10 principales façons à ne pas utiliser pour rompre

Inviter les élèves à déterminer, en suivant la stratégie de remue-méninges en groupe, des façons qui pourraient être considérées inappropriées pour rompre avec quelqu'un (p. ex., par message texte). À partir de cette liste, déterminer les dix principales façons trouvées par les élèves à ne pas utiliser pour rompre, et afficher la liste dans la classe.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Qu'il est difficile de rompre!

L'étude de cas de *Relation Shifts* peut être utilisée pour cette activité d'apprentissage, mais les élèves peuvent aussi créer leur propre scénario et le soumettre à l'enseignant sur papier.

Marche à suivre

- Proposer aux élèves de dresser une liste, en petits groupes ou individuellement, des façons appropriées de rompre avec son partenaire.
- Préciser que leurs réponses doivent :
 - indiquer quel moyen de communication (p. ex., téléphone, lettre, courriel) la personne qui veut rompre devrait utiliser, et expliquer pourquoi;
 - utiliser des techniques de communication affirmative (voir le DR 6-RS);
 - indiquer si possible pourquoi la personne veut rompre (s'il n'y a pas de risques pour la sécurité);
 - présenter un plan pour assurer sa sécurité personnelle s'il y a un risque à ce niveau.
- Inviter chaque groupe à présenter son scénario et ses réponses aux autres élèves.
- Pour tout scénario mettant en jeu un comportement abusif, demander à la classe de trouver des moyens pour que la personne au comportement abusif change son comportement.
- Cette activité pourrait se terminer par une discussion en classe sur des réponses appropriées que peut donner la personne qui n'a pas demandé à rompre.

REMARQUE POUR

L'ENSEIGNANT

Si les élèves créent leurs propres scénarios, ils doivent les soumettre par écrit pour que l'enseignant les examine avant de les présenter aux autres. Si les scénarios ne sont pas appropriés tels que soumis, les corriger ou les faire corriger par les élèves.



Consulter le DR 6-RS : Conseils pour s'affirmer dans la communication.

RESSOURCES ADDITIONNELLES



Les ressources suivantes, qu'on peut obtenir en s'adressant au Centre national d'information sur la violence dans la famille (CNIVF) et à l'Office national du film du Canada, portent sur le cycle de la violence, la violence durant les fréquentations et l'agression sexuelle.

+ *Beyond—Surviving the Reality of Sexual Assault*. VHS. ONF. 2000. (27 min.)

Voir <http://www.nfb.ca/collection/films/fiche/?id=50601>.

C'est l'histoire d'une jeune femme qui est agressée sexuellement par un homme qu'elle connaît. La vidéo décrit son agression, ses expériences dans la recherche d'une thérapie et de soutien, son vécu avec le système judiciaire et sa capacité de guérison. (Santé Canada, CNIVF et ONF 15).*

Jeunes et contre la violence, VHS. ONF. 2000. (53 min 13 s)

Voir <http://www3.onf.ca/collection/films/fiche/?id=50375>.

Deux vidéos sur des jeunes qui se mobilisent contre la violence.

Arrêtons d'en demander : Avec humour et sensibilité, ce documentaire montre des jeunes de différents milieux qui s'interrogent sur l'influence qu'exercent sur eux les images de violence véhiculées par les médias.

On s'en occupe : Ce documentaire nous entraîne au cœur de certaines écoles secondaires de Toronto où des filles et des garçons dynamiques et passionnés organisent des discussions et des jeux de rôle sur les thèmes de l'agression sexuelle, de l'homophobie, du racisme ou de la violence urbaine.

Un amour assassin. VHS. ONF. 1999. (19 min 32 s)

Voir <http://www3.onf.ca/collection/films/fiche/index.php?id=51437>.

Un amour assassin est un documentaire poignant sur l'histoire tragique d'une jeune femme de dix-neuf ans assassinée par son ancien copain. La vidéo aide à détecter les signes avant-coureurs d'abus commis par un conjoint, tout particulièrement chez les jeunes, ainsi que les conséquences de ces abus. (Santé Canada, CNIVF et ONF 19)*

Babcock, Maggie, et Marion Boyd. *Choices for Positive Youth Relationships : Instructional Guide*. Kit. Mississauga (Ont.) : Speers Society, 2002.

Cette trousse contient la vidéo *A Love That Kills/Un amour assassin*, et un guide de l'enseignant de 140 pages pour les élèves de 10^e à 12^e années produit par la Speers Society, un organisme caritatif dédié à la prévention de la violence dans les relations entre des jeunes. <http://www3.onf.ca/collection/films/fiche/index.php?id=51460>**

+ *Your Truth Is Your Truth—Moments with Strong Women from Abusive Peer Relations*. ONF. 2001. (30 min.) Voir

<http://www3.nfb.ca/collection/films/fiche/?id=51604>

Cette vidéo présente des femmes qui ont été victimes d'abus de leur partenaire ou conjoint. Elle propose des entrevues avec des femmes de tous âges, et plus particulièrement de jeunes femmes, et leurs points de vue sur les relations positives. La vidéo est une ressource idéale d'information sur les diverses formes d'abus, l'habilitation personnelle et les éléments essentiels de relations saines. (Santé Canada, CNIVF et ONF 24)*

Voir aussi une liste d'autres vidéos de l'ONF sur l'abus sexuel à :

<http://www3.onf.ca/collection/films/resultat.php?ids=40&nom=Sexualité%20et%20Reproduction&idsc=4001&nomsab=Abus%20sexuel&type=liste-sous-categorie&page=1>

+ anglais seulement

* Source : Santé Canada, Centre national d'information sur la violence dans la famille et l'Office national du film du Canada, *National Clearinghouse on Family Violence : Video Catalogue*. Ottawa (Ont.) : Santé Canada, 2005. Disponible en ligne à <http://www3.nfb.ca/webextension/ncfv-cnivf/index.html>.

** Source : Office national du film du Canada. *Notre collection*. <http://www3.onf.ca/collection/films/>.

Leçon 4 : Formes de soutien et services communautaires

Introduction

Dans le module E, les élèves ont examiné les diverses relations de plusieurs points de vue, ainsi que les caractéristiques des relations saines et de relations malsaines. Ils ont également exploré des façons d'établir des liens solides avec les personnes importantes dans leur vie. Ils ont appris l'importance des droits et des responsabilités dans des relations saines, et la nécessité de savoir reconnaître les signes avant-coureurs de relations malsaines. Ce module propose également des moyens efficaces de mettre fin à une relation sans compromettre sa propre sécurité.

Chaque personne a ses particularités quant à ses origines et à ses expériences de vie. Les interactions que nous avons avec les autres au cours de la vie nous fournissent l'occasion d'exercer des aptitudes qui nous sont utiles en tant qu'individus et qui aident à bâtir les types de relations qui nous conviennent le mieux. Mais il arrive parfois que nous soyons confrontés à certaines situations sur le plan de nos relations ou de la santé sexuelle et reproductive qui sont trop difficiles à gérer seuls. C'est à ce moment que nous devons penser à demander de l'aide à d'autres personnes. La leçon 4 vise à faire comprendre aux élèves qu'il existe des formes de soutien accessibles pour eux, et à leur fournir des techniques et stratégies qui les aideront à obtenir l'aide dont ils ont besoin.



Résultat d'apprentissage spécifique

- 12.RS.5** Appliquer des stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions permettant de reconnaître des relations malsaines, et trouver des formes de soutien et des services communautaires pouvant aider à résoudre les problèmes liés aux relations.



Principaux éléments de connaissance

- Il arrive que des problèmes surviennent dans les relations et que l'on ait besoin d'aide pour les résoudre.
- Des formes de soutien et des services communautaires sont disponibles pour aider les gens à régler certains problèmes liés à leurs relations et à leur santé sexuelle ou reproductive.
- Les gens qui demandent et obtiennent de l'aide ont certains droits.



Questions essentielles

1. Quelles sont les formes de soutien et les services communautaires disponibles pour aider les gens qui sont aux prises avec des problèmes liés à leurs relations et à leur santé sexuelle ou reproductive?
2. Quels sont les obstacles possibles dans la recherche de formes de soutien pour des problèmes liés aux relations ou à la santé sexuelle ou reproductive, et comment peut-on s'assurer que les droits des personnes qui demandent de l'aide (p. ex., droit à la protection des renseignements personnels, confidentialité) seront respectés?



Information générale

En cas de besoin

Quand les choses vont mal dans une relation, la tension et le stress qui en résultent peuvent devenir trop lourds à porter. Dans la plupart des situations menant à des conflits dans les relations, le problème peut être résolu grâce aux stratégies de communication affirmative étudiées dans les leçons 1 et 3 du module E. Dans les cas extrêmes, les partenaires peuvent en venir à un point de leur relation où ils sont incapables de résoudre le problème qui est à l'origine des conflits. Il peut alors être judicieux de demander de l'aide à l'extérieur pour sauver la relation. Idéalement, les partenaires devraient décider ensemble de demander de l'aide quand une relation va de travers, mais si l'un des partenaires ne veut pas se faire aider, il ne faut pas que l'autre s'empêche de demander un soutien ailleurs. Il est important que les deux partenaires s'entendent sur la nécessité de chercher des solutions à leurs problèmes en s'efforçant de comprendre l'origine des conflits.

Il existe bien des formes de soutien et des services communautaires pour les gens qui ont besoin de parler de problèmes liés à leurs relations personnelles et à leur santé. Les couples peuvent obtenir de l'aide en s'adressant à un conseiller en milieu scolaire, à un membre de leur famille ou de leur communauté religieuse, ou à des amis proches qui peuvent voir leurs problèmes d'un point de vue différent et les aider à trouver des solutions possibles. C'est une excellente idée de demander l'avis de personnes qui ont entretenu des relations de longue durée avec leur partenaire car elles ont peut-être vécu des problèmes similaires auparavant. Des conseils peu judicieux de personnes sans expérience peuvent contribuer à détruire une relation, donc il faut faire attention à qui on demande conseil.

Décider de faire appel à l'aide d'un professionnel comme un conseiller en orientation ou en relations représente souvent un bon choix. Le conseiller proposera aux deux partenaires des techniques pour mieux communiquer et des méthodes pour gérer leurs problèmes et les situations pouvant se présenter à l'avenir.

Le fait de demander une aide professionnelle peut faire toute la différence entre sauver une relation et la laisser s'éteindre dans la malveillance et le dépit. Les couples qui

réussissent à solutionner leurs problèmes de relation, surtout après avoir obtenu l'aide de professionnels, peuvent aussi en aider d'autres qui viennent leur demander des conseils pour des problèmes similaires.

Sources de soutien

Diverses formes d'aide professionnelle et communautaire sont accessibles aux personnes qui ont à gérer des problèmes de relations et de santé sexuelle ou reproductive. En voici quelques exemples :

- conseiller scolaire, conseiller en orientation, enseignant, Aîné
- clinique de santé de l'école ou publique
- cliniques de santé communautaire (p. ex., Health Action Centre, Klinik Community Health Centre, Mount Carmel Clinic)
- cliniques pour jeunes (p. ex., Youville Centre, Ndinawe Youth Resource Centre, Access Transcona Teen Clinic)
- lignes d'aide téléphoniques (p. ex., Jeunesse J'écoute et Klinik Crisis Line)
- conseillers communautaires ou en pratique privée
- groupes de soutien par les pairs
- psychologues
- Services à l'enfant et à la famille

Protection des renseignements personnels et confidentialité

Malgré les multiples formes de soutien et de services offerts, on peut se heurter à des obstacles quand on veut y avoir recours. Il faut savoir que toute personne a le droit à la protection de ses renseignements médicaux et personnels.

En 1997, le gouvernement du Manitoba a adopté la *Loi sur les renseignements médicaux personnels* dans le but de protéger la vie privée et la confidentialité des renseignements personnels des citoyens afin qu'ils n'aient aucune crainte de demander des soins de santé ou de fournir des renseignements personnels les concernant. Les adolescents n'ont besoin d'aucune permission pour demander des soins médicaux, y compris en matière de santé sexuelle et reproductive.

R É F É R E N C E S



Pour de plus amples détails sur les formes de soutien et services communautaires et sur la protection des droits personnels, consultez les sites Web suivants :

* Enfants en santé Manitoba. *Teen Clinic Services Manual*. Winnipeg (Man.) Enfants en santé Manitoba, 2006. (Anglais seulement.) Disponible en ligne à http://www.gov.mb.ca/healthychild/had/had_TeenClinicServices.pdf.

Manitoba. *Loi sur les renseignements médicaux personnels*. C.P.L.M. c. P33.5. Winnipeg (Man.) : L'Imprimeur de la Reine du Manitoba—Publications statutaires, 1997. Disponible en ligne à <http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/p033-5f.php>.

(suite)

RÉFÉRENCES (suite)

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Formes de soutien et services communautaires

Dans cette activité d'apprentissage, les élèves feront une recherche sur les diverses agences et ressources communautaires accessibles aux personnes qui ont besoin d'aide pour gérer des situations problématiques liées aux relations ou à la santé sexuelle et reproductive.

Marche à suivre

- Diviser la classe en groupes et assigner à chacun l'une des situations problématiques liées aux relations ou à la santé sexuelle et reproductive présentées ci-dessous.
- Inviter les élèves à faire une recherche sur les formes de soutien et les services offerts pour la situation qui leur a été assignée, et sur les obstacles pouvant entraver l'accès à ces ressources (p. ex. heures d'ouverture).
- Demander aux groupes de présenter les résultats de leur recherche à la classe. Les autres élèves peuvent suggérer d'autres formes de soutien ou d'autres services et fournir de l'information qui n'a pas été mentionnée par le groupe présentateur.
- Une fois que tous les services et ressources communautaires auront été présentés pour une situation donnée, proposer aux élèves de déterminer les ressources et services communautaires qui peuvent être utiles dans plus d'un type de situation possible.
- Avec la classe, déterminer des stratégies possibles pour surmonter les obstacles qui empêchent l'accès à ces ressources.

Situations liées aux relations ou à la santé sexuelle ou reproductive

Dans votre collectivité, à quelles ressources pourriez-vous faire appel si vous étiez confronté aux situations suivantes?

1. Vous connaissez quelqu'un qui a pensé ou pense à se suicider.
2. Vous êtes victime de cyber intimidation.
3. Vous envisagez d'utiliser une méthode ou des produits contraceptifs et vous avez besoin de renseignements fiables.
4. Votre ami a un problème de drogue.
5. Vous pensez avoir une infection transmise sexuellement (ITS).
6. Vos parents vous ont chassé de la maison.
7. Vous cherchez de l'information sur des conseils pour vivre votre grossesse en santé.
8. Votre ami(e) de cœur vous maltraite physiquement.

9. Vous faites partie d'un gang et vous voulez en sortir.
10. Vous êtes enceinte, ou votre amie de cœur est enceinte, et vous avez besoin d'aide.
11. Vous avez été victime d'une agression sexuelle ou vous connaissez une personne qui a été agressée.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Réflexion sur les relations

Maintenant que les élèves ont examiné leurs relations plus en détail, les inviter à retourner au DR 2-RS : Réflexion sur les relations, qu'ils ont complété dans la leçon 1 du module E. Leur demander de revoir leurs réponses initiales et de les modifier au besoin.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Comme on le mentionnait dans la leçon 1 du module E, les réponses et réflexions des élèves doivent demeurer strictement confidentielles. S'assurer seulement que les élèves ont fait le devoir.



Consulter le DR 2-RS : Réflexion sur les relations.

RÉFÉRENCES



Pour obtenir des informations et des ressources additionnelles concernant les relations et la santé sexuelle ou reproductive, communiquez avec les organisations suivantes et consultez leurs sites Web.

Croix-Rouge canadienne. « ÉduRespect : Prévention de la violence ». *Comment nous aidons*. Nov. 2008. <http://www.croixrouge.ca/article.asp?id=6820&tid=030> ou « La violence dans les relations amoureuses » à <http://www.croixrouge.ca/article.asp?id=16789&tid=001>.

Croix-Rouge Jeunesse. « Ça, ce n'est pas de l'amour », Programme de prévention de la violence pour les jeunes. *Les programmes d'ÉduRespect*. <http://www.croixrougejeunesse.ca/edurespect/programs.html>.

* Fédération canadienne pour la santé sexuelle. "How to Talk about Sex with Your Healthcare Provider." *How to Talk about Sex*. 9 mai 2008. http://www.cfsh.ca/How_to_Talk_about_Sex/With-Healthcare-Providers/

* Klinik Community Health Centre. *Teen Talk*. <http://www.teen-talk.ca/>.

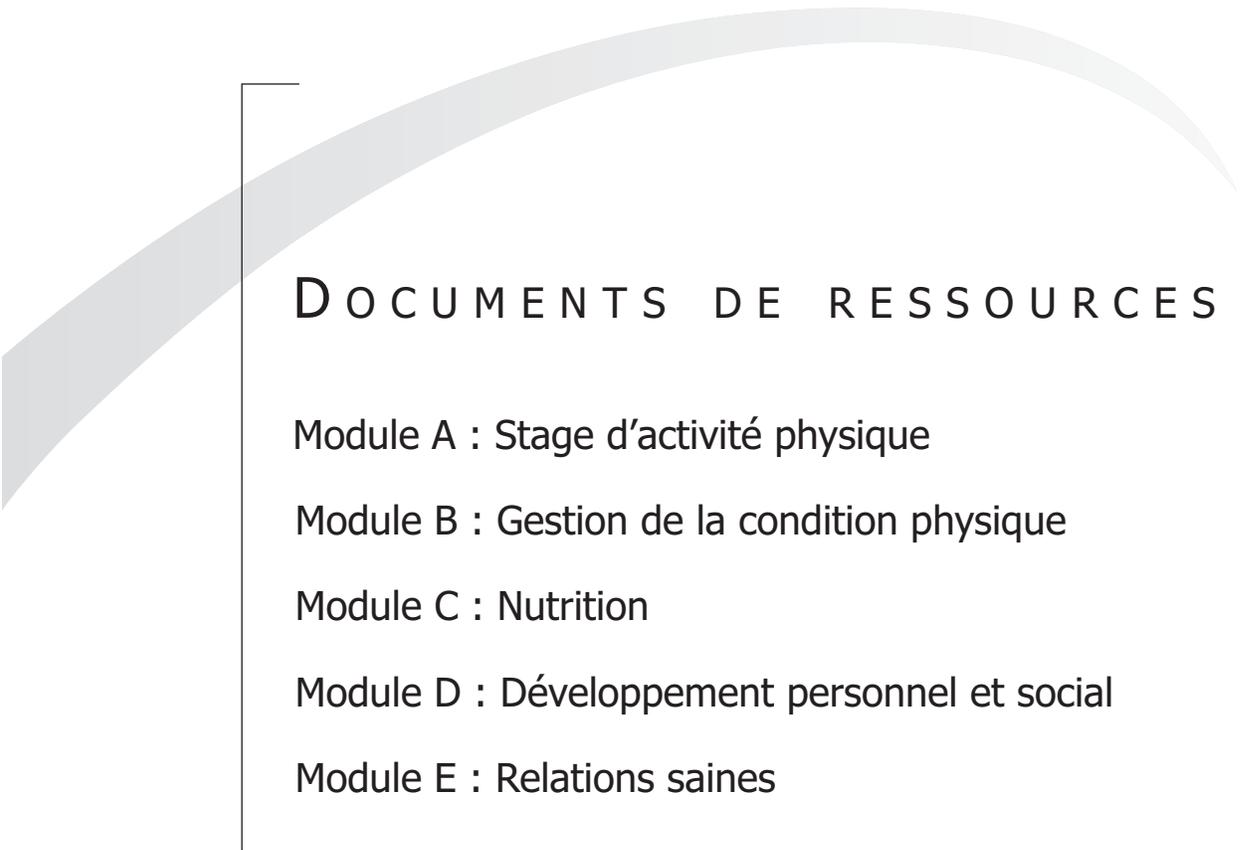
La Société des obstétriciens et gynécologues du Canada. *Enseignants*. Masexualite.ca. <http://www.masexualite.ca/enseignants/index.aspx>.

* Santé Manitoba. "Public Health Offices of Manitoba." *Public Health*. <http://www.gov.mb.ca/health/publichealth/offices.html>.

* Sexuality Education Resource Centre Manitoba, Inc. "Sexuality Education for Schools." *SERC for Everyone*. 2006. <http://www.serc.mb.ca/GE/WA/23>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement



DOCUMENTS DE RESSOURCES

Module A : Stage d'activité physique

Module B : Gestion de la condition physique

Module C : Nutrition

Module D : Développement personnel et social

Module E : Relations saines



MODULE A

Leçon 1

DR 1-SA : Inventaire des activités physiques personnelles : participation actuelle (format Word et Excel)

DR 2-SA : Inventaire des activités physiques personnelles : Choix pour une vie active

Leçon 2

DR 3-SA : Inventaire des activités physiques

DR 4-SA : Plan de gestion des risques

Leçon 3

DR 5-SA : Plan personnel d'activité physique (format Word et Excel)

DR 6-SA : Exemple de lettre d'accompagnement pour le Stage d'activité physique

DR 7-SA : Journal d'activité physique (format Word et Excel)

DR 8-SA : Exemple de formulaire de signature postérieure pour la fin du stage d'activité physique HORS-classe (formulaire à l'intention des parents tuteurs)

DR 9-SA : Exemple de formulaire de signature postérieure pour la fin du stage d'activité physique HORS-classe (formulaire à l'intention de l'adulte autorisé)

DR 1–SA : Inventaire des activités physiques personnelles : Participation actuelle

Nom _____ Classe _____ Date _____

Marche à suivre

Remplis le tableau des activités physiques personnelles ci-dessous, indiquant :

- les **types** d'activités physiques auxquelles tu participes régulièrement;
- la **fréquence** (nombre de jours par semaine) des activités physiques;
- le **temps** consacré (durée en heures et minutes) aux activités pour chaque niveau d'**intensité** (effort perçu) :
 - activités d'**intensité légère** : tu commences à t'entendre respirer, mais tu peux parler assez facilement :
 - activités d'**intensité modérée** : tu t'entends respirer, mais tu peux quand même parler;
 - activités d'**intensité vigoureuse** : tu respires très fort, et tu as de la difficulté à parler.

(Exemple : Hockey sur glace – 3 fois/semaine, chaque fois pendant 1 heure 30 minutes, pour un total de 4 heures 30 minutes, dont 1 heure à intensité légère, 2 heures d'activité modérée et 1 heure 30 d'activité vigoureuse.)

Inventaire des activités physiques personnelles				
Activité physique	Fréquence	Temps/durée (heures, minutes) et niveau d'intensité (effort perçu)		
		Légère	Modérée	Vigoureuse
	fois/semaine	h min	h min	h min
	fois/semaine	h min	h min	h min
	fois/semaine	h min	h min	h min
	fois/semaine	h min	h min	h min
	fois/semaine	h min	h min	h min
	fois/semaine	h min	h min	h min
	fois/semaine	h min	h min	h min
	fois/semaine	h min	h min	h min
	fois/semaine	h min	h min	h min
	fois/semaine	h min	h min	h min
	fois/semaine	h min	h min	h min
	fois/semaine	h min	h min	h min
	fois/semaine	h min	h min	h min
	Durée totale pour chaque niveau d'intensité	h min/semaine	h min/semaine	h min/semaine
	Durée totale (modérée à vigoureuse) =	h min		
	Durée totale/semaine =	h min		

Une fois que tu auras complété ce tableau d'inventaire, réponds aux questions du DR 2-SA : Inventaire des activités physiques personnelles : Choix pour une vie active.

DR 2–SA : Inventaire des activités physiques personnelles : Choix pour une vie active

Nom _____ Classe _____ Date _____

Situation actuelle relativement à la participation à l'activité physique

En répondant aux questions suivantes, consulte le tableau que tu as complété au DR 1–SA :
Inventaire des activités physiques personnelles : Participation actuelle.

1. Est-ce que ton profil d'activité physique (présenté dans le DR 1–SA) est susceptible de changer durant ce cours? Explique pourquoi.

2. Est-ce que ce changement (ou absence de changement) aidera ou nuira à ta capacité de satisfaire aux exigences de ce cours en matière d'activité physique? Explique ta réponse.

3. D'après les critères du stage d'activité physique que ton enseignant a expliqués et les renseignements que tu as fournis dans le tableau de l'Inventaire des activités physiques personnelles (au DR 1–SA), dans quelle mesure penses-tu pouvoir satisfaire les exigences de ton stage d'activité physique?
 - Je suis déjà en voie de satisfaire aux exigences de mon stage d'activité physique.
 - Je serai en mesure de satisfaire aux exigences de mon stage d'activité physique moyennant certains ajouts aux activités physiques auxquelles je participe actuellement.
 - Je ne suis pas assez actif présentement pour satisfaire aux exigences de ce cours et j'aurai besoin de l'aide de mon enseignant, de mes amis et de ma famille pour réussir.

4. Quels sont les moyens qui te permettraient d'augmenter ton niveau de participation à l'activité physique sur une base hebdomadaire afin de satisfaire aux exigences de ce cours?

Suite

**DR 2–SA : Inventaire des activités physiques personnelles :
Choix pour une vie active (*suite*)**

Choix d'activités physiques pour un mode de vie actif

5. Indique dans l'espace ci-dessous **trois** activités physiques que tu penses pouvoir faire au cours des cinq prochaines années et qui te permettront de conserver un mode de vie actif. L'**une** de ces activités physiques devrait en être une que tu ne pratiques pas présentement et qui représente un objectif pour l'avenir. Indique pourquoi tu as choisi chaque activité.

Activité physique	Pourquoi j'ai choisi cette activité?

6. Qu'est-ce qui te motivera pour demeurer actif physiquement?

DR 3–SA : Inventaire des activités physiques

Cet Inventaire des activités physiques est destiné à aider les élèves à trouver les activités qu'ils aimeraient inclure dans leur stage d'activité physique. Les élèves peuvent choisir des activités physiques en fonction du type d'activité, de l'élément ou des éléments de la condition physique reliés à la santé auxquels contribue l'activité ou du niveau de risque associé à l'activité, ou d'une combinaison de ces facteurs.

Une Liste de vérification sur la sécurité des activités physiques est disponible pour chacune des activités listées. Ces listes de vérification renferment de l'information sur la gestion des risques relative aux facteurs de risque suivants :

- niveau d'instruction;
- niveau de surveillance;
- installations et environnement;
- équipement;
- vêtements et chaussures;
- considérations personnelles et autres.

RÉFÉRENCES



Pour obtenir des exemplaires des Listes de vérification sur la sécurité des activités physiques, veuillez consulter la ressource suivante :

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Manuel de la sécurité HORS-classe : Guide-ressource pour l'éducation physique et éducation à la santé de la 9^e à la 12^e année.* Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

Codes de l'Inventaire des activités physiques

Les codes qui suivent sont utilisés dans l'Inventaire des activités physiques.

Code du type d'activité		Cote de facteur de risque (CFR)	
VA	Activités de vie active	C	Niveau de préoccupations en matière de sécurité; niveau d'instruction ou de surveillance recommandé.
HM	Activités pratiquées hors du milieu habituel	F	
CO	Sports de combat	R	
CP	Activités de conditionnement physique		
SC	Activités se pratiquant sur une surface commune	1	Peu de préoccupations en matière de sécurité; peu d'instruction qualifiée ou de surveillance adulte requise.
FM	Jeux avec filet ou contre un mur	2	Quelques préoccupations en matière de sécurité, instruction qualifiée recommandée et peu ou pas de surveillance adulte requise.
RG	Activités rythmiques et gymniques	3	Plusieurs préoccupations en matière de sécurité, instruction qualifiée requise et surveillance adulte recommandée.
CB	Activités au champ et au bâton	4	De nombreuses préoccupations en matière de sécurité, et instruction qualifiée et surveillance adulte requises.
JP	Jeux de précision		

Code des éléments de la condition physique reliés à la santé	
✓	Indique que l'activité contribue à l'élément de la condition physique relié à la santé concerné.

(suite)

Inventaire d'activités physiques (suite)

Intérêt	Toutes les activités	Type d'activité	Éléments de la condition physique reliés à la santé				Risque
			Endurance cardio-respiratoire	Force musculaire	Endurance Musculaire	Flexibilité	
	Aérobique - danse	CP	✓		✓	✓	2
	Aérobique - step	CP	✓		✓	✓	2
	Aérobique en piscine	CP	✓		✓	✓	4
	Aïkido	CO	✓	✓	✓	✓	4
	Aki (footbag) (pour les conseils de sécurité, voir Jeux simples)	VA			✓	✓	1
	Arts martiaux	CO	✓	✓	✓	✓	4
	Athlétisme - courses à distance moyenne	CP	✓		✓	✓	2
	Athlétisme - courses à longue distance	CP	✓		✓	✓	2
	Athlétisme - lancers	CP		✓		✓	4
	Athlétisme - sauts	CP		✓		✓	3
	Athlétisme - sprints, relais, haies	CP	✓	✓	✓	✓	2
	Badminton	FM	✓		✓	✓	2
	Balle au mur (jeu de paume) 1 ou 4 murs	FM	✓	✓	✓	✓	1
	Ballon-balai	SC	✓		✓	✓	3
	Bandes élastiques (pour les conseils de sécurité, voir Conditionnement physique)	CP		✓	✓	✓	1
	Bandy	SC	✓		✓		3
	Baseball	CB		✓	✓	✓	2
	Basketball	SC	✓	✓	✓	✓	2
	Biathlon	HM	✓	✓	✓		4
	Boxe	CO	✓	✓	✓		4
	Callisthénie	CP		✓	✓	✓	1
	Canoë/kayak - excursions	HM	✓	✓	✓		4
	Canoë/kayak/aviron	HM	✓	✓	✓		4
	Cheerleading (stimulation de foule)	RG	✓	✓	✓	✓	4
	Circuits d'entraînement	CP	✓	✓	✓	✓	2

(suite)

Inventaire d'activités physiques (suite)							
Intérêt	Toutes les activités	Type d'activité	Éléments de la condition physique reliés à la santé				Risque
			Endurance cardio-respiratoire	Force musculaire	Endurance Musculaire	Flexibilité	
	Conditionnement physique – sur appareils (p. ex., tapis roulants, ergomètres, elliptiques)	CP	✓	✓	✓	✓	3
	Conditionnement physique – petit appareils (p.ex., bandes élastiques, ballons d'exercice, corde à sauter, échelles d'agilité, ballons médicaux)	CP	✓	✓	✓	✓	2
	Course de fond	CP	✓		✓	✓	2
	Course d'orientation	HM	✓		✓		2
	Cricket	CB		✓	✓	✓	2
	Croquet (pour les conseils de sécurité, voir Jeux simples)	JP			✓		1
	Culbutes (pour les conseils de sécurité, voir Gymnastique)	RG		✓	✓	✓	4
	Curling	JP			✓	✓	2
	Cyclisme - intérieur ou stationnaire	CP	✓	✓	✓		1
	Cyclisme - récréatif	VA	✓	✓	✓		2
	Cyclisme – sport (BMX, cyclocross, vélo tout terrain [VTT], course sur route, course sur piste)	HM	✓	✓	✓		3
	Cyclotourisme	HM	✓	✓	✓		3
	Danse - ballet	RG	✓	✓	✓	✓	2
	Danse à cerceau	RG	✓		✓		2
	Danse carrée	RG	✓		✓		2
	Danse de claquettes	RG	✓		✓		2
	Danse en ligne	RG	✓		✓		2

(suite)

Inventaire d'activités physiques (suite)

Intérêt	Toutes les activités	Type d'activité	Éléments de la condition physique reliés à la santé				Risque
			Endurance cardio-respiratoire	Force musculaire	Endurance Musculaire	Flexibilité	
	Danse folklorique	RG	✓		✓		2
	Danse hip-hop	RG	✓		✓		2
	Danse sociale	RG	✓		✓		2
	Équitation (selle anglaise ou selle française)	HM		✓	✓		4
	Escalade - mur, rocher, bloc, tour de glace	HM		✓	✓	✓	4
	Escrime	CO	✓		✓	✓	4
	Étirement (pour les conseils de sécurité, voir Conditionnement physique)	CP				✓	1
	Football américain – avec plaqués	SC		✓	✓	✓	4
	Football américain - flag-, touch-	SC	✓	✓	✓	✓	2
	Frisbee (disque volant) (pour les conseils de sécurité, voir Jeux simples)	VA			✓		1
	Géocachette	HM	✓	✓	✓		4
	Glisser - toboggan, luge, traîneau, tube	HM	✓		✓		3
	Goal-ball	SC			✓	✓	4
	Golf	JP		✓	✓	✓	2
	Grande randonnée (backpacking)	HM	✓	✓	✓		3
	Gymnastique - générale, culbutes, artistique	RG		✓	✓	✓	4
	Gymnastique rythmique	RG	✓		✓	✓	2
	Gymnastique suédoise (pour les conseils de sécurité voir callisthénie)	CP		✓	✓	✓	1
	Haltérophilie	CP		✓	✓	✓	3

(suite)

Inventaire d'activités physiques (suite)							
Intérêt	Toutes les activités	Type d'activité	Éléments de la condition physique reliés à la santé				Risque
			Endurance cardio-respiratoire	Force musculaire	Endurance Musculaire	Flexibilité	
	Handball d'équipe	SC	✓	✓	✓	✓	2
	Hockey - à roulettes	SC	✓	✓	✓	✓	4
	Hockey – jeux dérivés (en salle, sur chemin, en bottine, floorball, ringuette en salle, shinny)	SC	✓	✓	✓	✓	3
	Hockey sur gazon	SC	✓	✓	✓	✓	3
	Hockey sur glace	SC	✓	✓	✓	✓	4
	Intercrosse	SC	✓	✓	✓	✓	3
	Jeu de boules - bocci	JP				✓	1
	Jeu de boules - boulingrin (sur gazon)	JP			✓	✓	1
	Jeux de balle (catch) (pour les conseils de sécurité, voir Jeux simples)	VA			✓	✓	1
	Jeux de ballon-chasseur (pour les conseils de sécurité, voir Jeux simples)	CP	✓	✓	✓		1-4
	Jeux simples	VA	Les effets sur les Éléments de la condition physique reliés à la santé varient selon le jeu ou l'activité.				1-4
	Jogging	CP	✓		✓		1
	Judo	CO	✓	✓	✓	✓	4
	Karaté	CO	✓	✓	✓	✓	4
	Kickball (soccer-baseball)	VA			✓		1
	Kick-boxing	CO	✓	✓	✓	✓	4
	La crosse - en enclos, au champ	SC	✓	✓	✓	✓	4
	Lutte - libre, gréco-romaine	CO	✓	✓	✓	✓	4
	Marche	VA	✓		✓		1

(suite)

Inventaire d'activités physiques (suite)

Intérêt	Toutes les activités	Type d'activité	Éléments de la condition physique reliés à la santé				Risque
			Endurance cardio-respiratoire	Force musculaire	Endurance Musculaire	Flexibilité	
	Musculation - poids/haltères, résistance	CP	✓	✓	✓	✓	3
	Natation dans les lacs	CP	✓	✓	✓	✓	4
	Natation en piscine	CP	✓	✓	✓	✓	4
	Paddleball	FM	✓		✓		2
	Patinage à roues alignées (intérieur, extérieur)	VA	✓	✓	✓		2
	Patinage artistique	RG	✓		✓	✓	2
	Patinage de vitesse	HM	✓	✓	✓	✓	3
	Patinage sur glace	VA	✓	✓	✓		2
	Pilates (pour les conseils de sécurité, voir Conditionnement physique)	CP		✓	✓	✓	2
	Planche à neige	HM	✓	✓	✓		3
	Planche à roulettes	VA	✓		✓		2
	Planche à voile	HM		✓	✓		4
	Plongée autonome (scuba)	HM			✓		4
	Plongée libre (snorkeling)	HM			✓		4
	Plongeon - tremplin, haut-vol	RG				✓	4
	Qi gong	CP		✓	✓		2
	Quilles - 5 ou 10 quilles	JP			✓	✓	1
	Racquetball	FM	✓	✓	✓	✓	2
	Rame - ergomètre (pour conseils de sécurité, voir Conditionnement physique)	CP	✓	✓	✓		3
	Randonnée pédestre	HM	✓		✓		2

(suite)

Inventaire d'activités physiques (suite)							
Intérêt	Toutes les activités	Type d'activité	Éléments de la condition physique reliés à la santé				Risque
			Endurance cardio-respiratoire	Force musculaire	Endurance Musculaire	Flexibilité	
	Raquette (neige)	HM	✓		✓		2
	Ringuette	SC	✓	✓	✓	✓	4
	Rugby – avec plaqués	SC	✓	✓	✓	✓	4
	Rugby – flag-, touch-	SC	✓		✓	✓	3
	Saut à la corde (pour les conseils de sécurité, voir Conditionnement physique)	CP	✓		✓		1
	Sepak takraw	FM	✓	✓	✓	✓	2
	Ski alpin	HM	✓	✓	✓		4
	Ski de fond	HM	✓		✓		2
	Ski nautique	HM		✓	✓		4
	Soccer (football)	SC	✓	✓	✓	✓	2
	Softball - balle lente, modifié, balle rapide	CB		✓	✓	✓	2
	Spinning (cyclisme stationnaire) (pour les conseils de sécurité, voir Cyclisme – intérieur ou stationnaire)	CP	✓	✓	✓	1	
	Squash	FM	✓	✓	✓	✓	2
	Stimulation de foule (pour les conseils de sécurité, voir Cheerleading)	RG	✓	✓	✓	✓	4
	Tâches ménagères et de jardinage	VA		✓	✓	✓	1
	Tae Bo	CP	✓	✓	✓	✓	2
	Taekwondo	CO	✓	✓	✓	✓	4
	Tai-chi	CP			✓	✓	1
	Tchoukball	SC	✓	✓	✓	✓	2
	Tennis	FM	✓	✓	✓	✓	2

(suite)

Inventaire d'activités physiques (suite)

Intérêt	Toutes les activités	Type d'activité	Éléments de la condition physique reliés à la santé				Risque
			Endurance cardio-respiratoire	Force musculaire	Endurance Musculaire	Flexibilité	
	Tennis sur table	FM	✓		✓		2
	Tir à l'arc	JP		✓			4
	Toboggan (pour les conseils de sécurité voir Glisser)	HM	✓		✓		2
	Tonte du gazon	VA	✓	✓	✓		3
	Triathlon	CP	✓	✓	✓	✓	4
	Ultime (ultimate)	SC	✓	✓	✓	✓	2
	Voile ou navigation de plaisance	HM		✓	✓		4
	Volleyball	FM		✓	✓	✓	2
	Water-polo	SC	✓		✓		4
	Yoga	CP		✓	✓	✓	2

DR 4–SA : Plan de gestion des risques

Nom _____ Activité physique _____
Date(s) _____ Lieu _____

Marche à suivre

Assumer la responsabilité en matière de sécurité représente un aspect très important du volet HORS-classe du cours d'Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année. Les préoccupations relatives à la sécurité et les facteurs de risque qui doivent être pris en compte durant la participation à des activités physiques comprennent les suivants. Référez-vous à la liste suivante d'éléments à prendre en considération pour compléter votre Plan de gestion des risques tout en choisissant une activité, de votre Plan personnel d'activité physique, ayant une Cote de facteur de risque (CFR) élevée.

Éléments à prendre en considération en matière de sécurité et de gestion des risques	
Niveau d'instruction <ul style="list-style-type: none">▪ Quel sera le niveau d'instruction requis?▪ Les instructeurs possèdent-ils les qualifications nécessaires?▪ Y aura-t-il une évaluation des aptitudes effectuée afin de déterminer le niveau d'habileté du participant?	Équipement <ul style="list-style-type: none">▪ L'équipement a-t-il été inspecté et entretenu correctement?▪ L'équipement a-t-il été modifié?▪ Est-il nécessaire d'utiliser des équipements de protection?▪ Y a-t-il des instructions spéciales à suivre ou des ajustements à faire pour utiliser l'équipement?
Niveau de surveillance <ul style="list-style-type: none">▪ Quel sera le niveau de surveillance requis?▪ Y a-t-il des mesures d'urgence prévues?▪ Quels seront les équipements ou fournitures (p. ex., téléphone, trousse de premiers soins) nécessaires?▪ Les surveillants ont-ils la formation adéquate pour intervenir en cas d'urgence?	Vêtements et chaussures <ul style="list-style-type: none">▪ Est-il nécessaire de porter un type particulier de vêtements ou de chaussures pour cette activité?▪ Faudra-t-il prévoir des vêtements additionnels pour s'adapter aux conditions environnementales?
Installations et environnement <ul style="list-style-type: none">▪ Les dangers éventuels ont-ils été cernés?▪ Les lieux ont-ils été inspectés?▪ Y a-t-il des règles d'utilisation des lieux?▪ Des modifications ou restrictions sont-elles nécessaires?▪ Y a-t-il des précautions requises, compte tenu de l'environnement?	Considérations personnelles et autres* <ul style="list-style-type: none">▪ Cette activité est-elle appropriée au niveau de condition physique du participant?▪ Le participant devra-t-il suivre une formation?▪ Le participant a-t-il une couverture d'assurance adéquate?▪ Y aura-t-il des règles et des responsabilités spéciales associées à l'activité?▪ Qui doit-on rejoindre en cas d'urgence?▪ Un transport est-il nécessaire?
* Besoins spéciaux en soins de santé, niveau d'habileté, expérience, accessibilité et ainsi de suite	

RÉFÉRENCE

Le document ci-dessous fournit des directives générales en matière de sécurité et les Listes de vérification sur la sécurité des activités physiques pour aider à la planification de la participation des élèves à diverses activités physiques et à la gestion des facteurs de risque dans chaque activité. Une cote de facteur de risque (CFR) de 1 à 4 a été attribuée à chaque activité (RFR), la CFR de 4 correspondant au facteur de risque le plus élevé.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Manuel de la sécurité HORS-classe : Guide- ressource pour l'éducation physique et éducation à la santé de la 9^e à la 12^e année.* Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Voir les annexes C, D et E. Disponible en ligne à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

Les Listes de vérification sur la sécurité des activités précises sont disponibles en ligne à http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/secure_hors_classe/liste.html.

DR 4–SA : Plan de gestion des risques (*suite*)

Éléments à prendre en considération dans la gestion des risques pour les personnes	
Élément	Comment cet élément sera-t-il pris en considération?
Participant(s)	
Entraîneur(s)	
Surveillant(s)	

Éléments à prendre en considération dans la gestion des risques pour les installations ou l'environnement (installations extérieures et intérieures, terrain de jeu)	
Élément	Comment cet élément sera-t-il pris en considération?
Installations/Environnement	

Suite

DR 4–SA : Plan de gestion des risques (*suite*)

Éléments à prendre en considération dans la gestion des risques pour l'équipement et les vêtements/chaussures	
Élément	Comment cet élément sera-t-il pris en considération?
Équipement pour l'activité (p. ex., skis, bâtons de ski pour le ski alpin)	
Équipement de protection (p. ex., casque, protège-poignets, protège-genoux, protège-coudes pour patin de vitesse)	
Vêtements/chaussures et protection contre les intempéries (p. ex., manteau de pluie, bottes de randonnée, écran solaire)	

Suite

DR 4–SA : Plan de gestion des risques (*suite*)

Autres commentaires de l'élève

Signature de l'élève

Date

Commentaires de l'enseignant

Signature de l'enseignant

Date

DR 6–SA : Exemple de lettre d'accompagnement pour le Stage d'activité physique

Date _____

Madame, Monsieur,

La santé de nos élèves est une responsabilité que notre école et notre département d'Éducation physique et Éducation à la santé prennent très à cœur. Le fait de prendre part à des cours d'éducation physique et éducation à la santé (ÉP-ÉS) et d'être physiquement actif peut avoir une incidence positive sur la santé et le bien-être des élèves. C'est pourquoi l'objectif recherché par notre département est d'habiliter votre enfant à adopter un mode de vie sain et actif en lui offrant les outils dont il a besoin pour y parvenir.

Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année

Le but de ce cours d'ÉP-ÉS est d'amener les parents, les élèves et les écoles à travailler ensemble pour :

- aider les jeunes à mieux prendre en main leur condition physique;
- promouvoir la découverte d'activités adaptées à leurs intérêts personnels;
- favoriser des modes de vie actifs qui persisteront au fil des années.

Dans le cadre de ce cours, votre enfant participera à des activités d'apprentissage dans les domaines principaux que voici :

- gestion de la condition physique;
- nutrition;
- développement personnel et social;
- relations saines.

Votre enfant devra aussi planifier, appliquer et consigner sa participation au stage d'activité physique HORS-classe et cumuler ainsi au minimum 55 heures d'activité. Vous trouverez la description détaillée du stage dans le plan d'activité physique ci-joint.

Selon les activités physiques que votre enfant a choisies pour le volet HORS-classe de ce cours, nous avons intégré au plan ci-joint des lignes directrices sur la sécurité pour vous informer et informer votre enfant des éléments ou normes de sécurité à prendre en considération dans le choix et la pratique d'activités physiques. Notre intention n'est pas de limiter la participation de l'enfant à l'activité physique, mais plutôt de faciliter la démarche visant à cerner les risques inhérents ou potentiels et de recommander des stratégies et des pratiques sécuritaires permettant de gérer ces risques et de réduire au minimum les possibilités de blessure au cours de la participation.

Suite

DR 6–SA : Exemple de lettre d'accompagnement pour le Stage d'activité physique (*suite*)

Les stratégies de gestion de risques proposées sont considérées comme des normes minimales pour la pratique d'activités physiques dans un cadre organisé ou formel. Cependant, certaines de ces stratégies pourraient ne pas s'appliquer à toutes les situations (p. ex., activités physiques à la maison, de loisirs ou modifiées). De nombreuses variables doivent être prises en compte pour déterminer le niveau d'instruction ou de surveillance approprié à la participation de votre enfant aux activités physiques choisies, ainsi que pour établir des pratiques sécuritaires appropriées adaptées aux installations et à l'environnement, à l'équipement et aux vêtements et chaussures requis pour les activités. Parmi les considérations personnelles et autres à prendre en compte, citons le niveau de risque, l'état physique ou de santé, le degré d'habileté, l'expérience, l'accessibilité, l'intensité et le type d'activité (p. ex., activité compétitive, récréative, individuelle ou de groupe).

Votre participation est importante!

La réussite du cours Éducation physique et Éducation à la santé 12^e année exige une communication soutenue et coordonnée entre vous et votre enfant ainsi qu'avec moi, le titulaire de ce cours. La première chose à faire consiste à prendre connaissance du plan d'activité physique ci-joint en compagnie de votre enfant. Ensuite, si vous approuvez les objectifs énoncés, veuillez signer le Formulaire de déclaration et de consentement à l'intention des parents. Votre enfant devra aussi signer le Formulaire de déclaration à l'intention de l'élève. Une fois ces formulaires dûment signés, veuillez me les retourner accompagnés du plan dans les plus brefs délais.

Pendant toute la durée du cours, je rencontrerai votre enfant à des dates prédéterminées. Ces rencontres individuelles auront pour but de vérifier les progrès accomplis dans le cadre de son stage d'activité physique HORS-classe ainsi que de vérifier sa compréhension des sujets connexes abordés en classe.

Je vous invite donc à discuter avec votre enfant de ses progrès et à l'encourager à poursuivre ses objectifs et ses intérêts personnels en matière d'activité physique. Si vous avez des questions ou des préoccupations, n'hésitez pas à communiquer avec moi par téléphone (___ - ____) ou par courriel _____.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs,

Signature de l'enseignant

DR 7–SA : Journal d'activité physique*



Nom _____ Classe _____
 Mois _____ Semaine du _____

	Description de l'activité	Durée	Intensité (légère, modérée, vigoureuse)	Réflexions personnelles
Exemple	<ul style="list-style-type: none"> ▪ J'ai marché pour aller à l'école ▪ J'ai tondu le gazon ▪ J'ai fait du jogging après l'école 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 20 min ▪ 15 min ▪ 30 min. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Légère ▪ Modérée ▪ Vigoureuse 	Je me sentais en grande forme aujourd'hui. J'ai bien dormi. J'ai trop mangé ce midi. Je suis un peu nerveux à cause de l'examen de maths demain.
Jour 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	
Jour 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	
Jour 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	
Jour 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	
Jour 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	
Jour 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	
Jour 7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	
Total		<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Légère ▪ Modérée ▪ Vigoureuse 	

Examine des façons d'augmenter ton activité physique.

- **Ajoute une activité.** Trouve une nouvelle activité que tu aimes. Marche pendant 15 à 30 minutes avant de t'asseoir pour écouter ton émission de télévision favorite ou pour faire une pause dans tes activités quotidiennes.
- **Remplace des périodes d'inactivité par des périodes d'activité physique.** Fais une promenade à pied après le dîner, fais un tour de vélo ou encore des redressements partiels pendant que tu regardes la télé, rends-toi à pied au club vidéo pour rendre un DVD ou à l'épicerie pour aller chercher quelques petits articles.
- **Fais-en un peu plus que tu en fais présentement.** Marche plus vite, marche pendant 30 minutes au lieu de 20, ou marche cinq fois par semaine au lieu de trois.
- **Travaille un peu plus fort.** Marche avec plus d'intensité ou fais du jogging.

* Source : Dairy Council of California. "Physical Activity Journal." *Meals Matter: Eating for Health—Health Topics*. 2005. <http://www.mealsmatter.org>. Adapté avec la permission du Dairy Council of California.

**DR 8–SA : Exemple de formulaire de signature postérieure pour la fin du stage
d'activité physique HORS-classe**
(formulaire à l'intention des parents-tuteurs)

Madame, Monsieur,

Veillez prendre connaissance de ce formulaire et le signer si vous êtes d'accord avec son contenu.

Je, _____, parent-tuteur de _____,
Nom du parent-tuteur Nom de l'enfant

certifie et reconnaît par la présente :

- Que mon garçon/ma fille a participé aux activités physiques telles que choisies pour son stage d'activité physique HORS-classe.
- Que mon garçon/ma fille a consigné avec exactitude sa participation aux activités physiques choisies pour son stage d'activité physique HORS-classe.

Signature du parent-tuteur

Date

Approbation de l'élève

Je, _____,
Nom de l'élève

certifie que ce dossier rend compte avec exactitude de ma participation au stage d'activité physique HORS-classe.

Signature de l'élève

Date

Date de réception _____

**DR 9–SA : Exemple de formulaire de signature postérieure pour la fin du
stage d'activité physique HORS-classe**
(formulaire à l'intention de l'adulte autorisé)

Madame, Monsieur,

Veillez prendre connaissance de ce formulaire et le signer si vous êtes d'accord avec son contenu.

Je, _____, l'adulte autorisé responsable de _____,
Nom de l'adulte autorisé Nom de l'élève

certifie et reconnaît par la présente :

- Que l'élève susmentionné a participé aux activités physiques telles que choisies pour son stage d'activité physique HORS-classe.
- Que l'élève susmentionné a consigné avec exactitude sa participation aux activités physiques choisies pour son stage d'activité physique HORS-classe.

Signature de l'adulte autorisé Date

Veillez préciser votre lien de parenté ou autre avec l'élève (p. ex., parent, tante, oncle, entraîneur ou instructeur) :

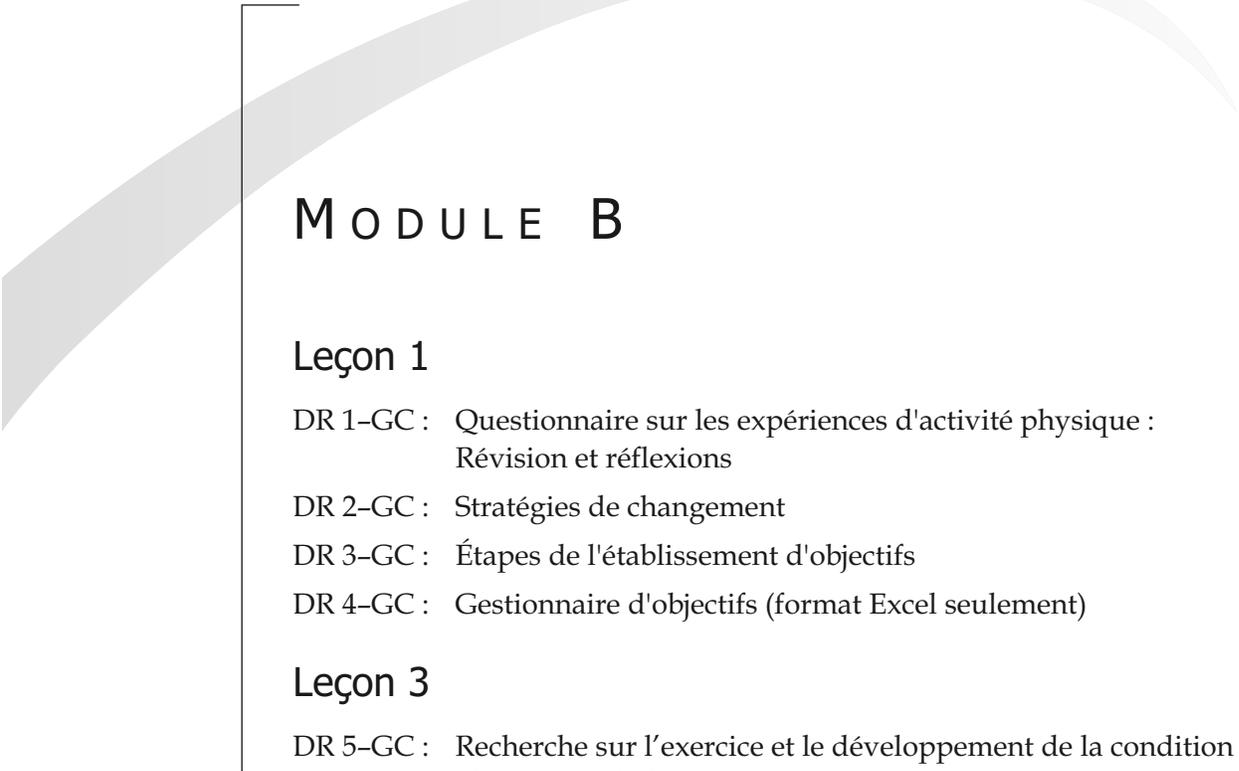
Approbation de l'élève

Je, _____,
Nom de l'élève

certifie que ce dossier rend compte avec exactitude de ma participation au stage d'activité physique HORS-classe.

Signature de l'élève Date

Date de réception _____



MODULE B

Leçon 1

DR 1-GC : Questionnaire sur les expériences d'activité physique :
Révision et réflexions

DR 2-GC : Stratégies de changement

DR 3-GC : Étapes de l'établissement d'objectifs

DR 4-GC : Gestionnaire d'objectifs (format Excel seulement)

Leçon 3

DR 5-GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition
physique : Mythe ou fait?

DR 1–GC : Questionnaire sur les expériences d'activité physique : Révision et réflexions

Nom _____ Classe _____ Date _____

Marche à suivre

Réfléchis à tes expériences d'activité physique et réponds aux questions ci-dessous. Chaque rangée de la colonne des questions à réflexion comprend deux questions. La première porte sur tes expériences d'activité physique de 11^e année, et la deuxième t'invite à réfléchir à la façon dont tu réaliseras tes expériences d'activité physique en 12^e année.

Questions à réflexion	11 ^e année	12 ^e année
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles sont les activités physiques que tu as aimées en 11^e année? ▪ Quelles sont les activités physiques que tu pratiqueras ou que tu aimerais pratiquer en 12^e année? 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ À quel stade, dans le continuum des Étapes du changement, étais-tu au début de la 11^e année quant à ton comportement en activité physique? ▪ Ta situation de départ est-elle différente en 12^e année? Pourquoi ou pourquoi pas? 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quels sont les principaux obstacles au changement que tu as dû surmonter en 11^e année? ▪ Quels obstacles penses-tu rencontrer en 12^e année? 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quels étaient tes principaux objectifs relativement à l'activité physique en 11^e année? ▪ Quels sont tes principaux objectifs en activité physique en 12^e année? 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qu'est-ce qui a fait que ton plan d'activité physique a réussi ou a échoué l'an dernier? ▪ Qu'est-ce qui pourrait contribuer à la réussite de ton plan d'activité physique cette année? 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selon toi, en quoi ta condition physique a-t-elle changé grâce à ta participation à des activités physiques l'an dernier? ▪ Sur quels aspects de la condition physique veux-tu mettre l'accent cette année? 		

Suite

**DR 1–GC : Questionnaire sur les expériences d'activité physique :
Révision et réflexions (suite)**

Questions à réflexion	11 ^e année	12 ^e année
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qu'as-tu fait pour garder ta motivation à rester actif physiquement en 11^e année? ▪ Quelles seront les stratégies de motivation que tu essaieras en 12^e année? 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En quoi tes valeurs ont-elles changé concernant un mode de vie actif en 11^e année? ▪ Quelle importance un mode de vie actif aura-t-il pour toi à la fin de tes études secondaires? 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 		

DR 2–GC : Stratégies de changement

Nom _____ Classe _____ Date _____

Marche à suivre

Ce devoir t'aidera à mieux comprendre le continuum des Étapes du changement et les stratégies permettant de progresser d'une étape à la suivante dans ton comportement en matière d'activité physique. En répondant aux questions de la section qui correspondent à l'étape du changement à laquelle tu es rendu et à celles des sections précédentes, et en essayant de trouver des stratégies qui te permettront d'avancer à l'étape suivante, tu établiras un plan d'action favorisant un mode de vie actif et sain.

Ce devoir s'échelonne sur tout le cours et devrait être complété à mesure que tu progresses dans le cours.

Étape 1 : Précontemplation

Révision de l'étape 1

À cette étape, la personne n'envisage pas de changement à son comportement en matière d'activité physique, en grande partie parce qu'elle ne voit pas son comportement (d'inactivité physique) comme étant un problème. Le fait de comprendre les conséquences de ce comportement continu et de prendre conscience que la modification du comportement ne tient qu'à notre volonté personnelle nous permet de passer du stade de précontemplation à celui de la contemplation.

Stratégies pour passer à l'étape 2

- a. As-tu déjà essayé de changer ton comportement en matière d'activité physique? Décris les tentatives que tu as faites.

- b. Peux-tu reconnaître que ton comportement t'a causé des problèmes ou t'en causera dans l'avenir? Quels pourraient être ces problèmes?

- c. Si tu ne reconnais pas ou ne considère pas ton comportement comme un problème, qu'est-ce qui pourrait te faire changer d'opinion à ce sujet?

Suite

DR 2–GC : Stratégies de changement *(suite)*

Étape 2 : Contemplation

Révision de l'étape 2

La personne rendue à cette étape est davantage consciente des bienfaits pouvant résulter d'un changement dans son comportement en matière d'activité physique. Il est possible qu'elle ressente un conflit interne parce qu'elle pense qu'elle doit renoncer à quelque chose pour réaliser ce changement. Le fait de comprendre qu'elle obtiendra des gains réels sur le plan de la santé est un élément clé pour progresser vers l'étape de la préparation et de la décision.

Stratégies pour passer à l'étape 3

- a. Définis clairement pourquoi tu veux changer de comportement en matière d'activité physique.

- b. Quels sont les bienfaits et les conséquences de ton changement de comportement en matière d'activité physique?

Bienfaits de l'inactivité physique	Conséquences de l'inactivité physique

Bienfaits de l'activité physique	Conséquences de l'activité physique

DR 2–GC : Stratégies de changement *(suite)*

- c. Est-ce que les bienfaits de l'activité physique compensent pour ses conséquences? Quel est l'impact de l'activité physique sur tous les aspects de la santé et de la condition physique?
- d. Quels sont les obstacles ou difficultés qui t'empêchent de changer ton comportement en matière d'activité physique? Est-ce qu'il s'agit d'obstacles ou difficultés d'ordre physique/matériel ou mental (lié à l'attitude ou à l'émotion)?
- e. Maintenant que tu as répertorié les obstacles ou difficultés qui t'empêchent d'apporter les changements que tu envisages, il est temps de diminuer leur impact. Pour chacun des obstacles ou difficultés, indique ce que tu feras (ou ce que tu as fait) pour réduire ou éliminer cet effet.

Difficultés/obstacles physiques ou matériels	Je vais atténuer ou éliminer cet obstacle/difficulté en . . .

Difficultés/obstacles mentaux ou liés à l'attitude	Je vais atténuer ou éliminer cet obstacle/difficulté en . . .

DR 2–GC : Stratégies de changement *(suite)*

Étape 3 : Préparation/décision

Révision de l'étape 3

À cette étape, la personne prend les mesures préliminaires pour changer son comportement d'inactivité physique. Ces mesures peuvent inclure, par exemple, établir des objectifs d'exercice ou de conditionnement physique, recueillir de l'information sur la façon de procéder, acheter des vêtements d'exercice, trouver un ami d'entraînement, s'abonner à un centre de conditionnement physique.

Stratégies pour passer à l'étape 4

- a. Crée ton plan d'action afin de modifier ton comportement en matière d'activité physique. Ce plan écrit devrait inclure les dates cibles, des objectifs raisonnables et réalistes et un but final, et les étapes à suivre pour atteindre chacune de ces cibles. Pour t'aider à créer ton plan d'action, consulte le DR 3–GC : Étapes de l'établissement d'objectifs.
- b. Affiche ton plan d'action pour démontrer ton engagement à changer et comme rappel visuel de tes objectifs.

Étape 4 : Action

Révision de l'étape 4

La personne parvenue à cette étape fait des efforts pour mettre en application son plan d'action. Si elle n'a pas réfléchi suffisamment à son plan d'action, comme le recommandent les étapes précédentes, elle peut avoir de la difficulté à garder sa motivation pour réaliser les changements qu'elle veut apporter.

Stratégies pour passer à l'étape 5

- a. Utilise ton journal d'activité physique pour gérer et suivre de près ton activité physique et pour consigner tes réflexions, tes sentiments et tes pensées, ainsi que les difficultés qui influent sur tes décisions et actions subséquentes. Indique aussi des citations qui augmentent ta motivation.
- b. Souligne par écrit l'atteinte d'objectifs de ton plan d'activité physique et la satisfaction que cela te procure.

Objectif atteint	Ma satisfaction, c'est . . .

Suite

DR 2–GC : Stratégies de changement *(suite)*

- c. Indique quelles personnes t'appuieront dans tes efforts en vue d'atteindre les objectifs de ton plan d'activité physique. De quelle façon ces personnes t'aident-elles ou t'aideront-elles?

Nom de la personne	Cette personne m'appuie en . . .

Étape 5 : Entretien

Révision de l'étape 5

À cette étape, la personne évite consciemment le comportement à problème qu'elle avait antérieurement en mettant l'accent sur le nouveau comportement favorisant la santé. Elle a de plus en plus confiance en sa capacité de maintenir le changement qu'elle voulait apporter. Les rechutes sont possibles, mais il faut les considérer comme un recul mineur dans le processus visant à instaurer des changements durables.

- a. Prépare-toi à vivre certains conflits, difficultés et tentations qui peuvent se présenter à l'étape de l'entretien. Essaie d'anticiper les situations qui peuvent te faire retomber dans tes mauvaises habitudes et les actions positives que tu peux prendre pour gérer ces situations (p. ex., pour continuer à suivre ton programme pendant les vacances familiales, il faudra ajuster temporairement les exercices pratiqués).

Difficulté ou conflit	Mes stratégies ou actions pour gérer ces situations comprennent les suivantes :

DR 2–GC : Stratégies de changement (*suite*)

- b. Révise ton plan d'action périodiquement pour ajuster tes objectifs, changer tes dates cibles ou tout autre aspect de ton plan et t'aider à atteindre tes objectifs. Essaie de garder ta confiance en tes capacités, gardant toujours à l'esprit que tu sais comment changer ton comportement.

DR 3–GC : Étapes de l'établissement d'objectifs

Celui qui ne vise rien n'obtiendra jamais rien.

– Auteur inconnu

Nom _____ Classe _____ Date _____

Marche à suivre

Écrire tes objectifs et créer un plan d'action pour les atteindre sont des étapes importantes vers la prise en charge du mode de vie que tu veux avoir. Prends le temps de réfléchir à chaque étape de l'établissement d'objectifs indiquée ci-dessous, et écris les actions que tu prendras. Tu pourras toujours retourner à ce plan d'action et le modifier au besoin. Si tu crois vraiment au but que tu veux atteindre et si tu prends les mesures nécessaires, tu n'auras pas d'autre choix que de réussir.

La vision sans action est un rêve éveillé. L'action sans vision est un cauchemar.

– Proverbe japonais

Étape 1A

Détermine et indique tes objectifs. (Souviens-toi de trouver des objectifs précis qui sont mesurables.)

Étape 1B

Pourquoi ces objectifs sont-ils importants pour toi?

Étape 2

Quelles sont les étapes que tu devras suivre pour atteindre tes objectifs et pour déterminer les indicateurs de succès? Comment sauras-tu que tu as atteint tes objectifs?

Suite

DR 3–GC : Étapes de l'établissement d'objectifs (*suite*)

Étape 3

À qui pourrais-tu demander de l'aide, et de quelle façon, selon toi, ces personnes pourraient-elles t'aider?

Étape 4A

Indique à quelle date tu veux avoir atteint ton but final. (Si tu as échelonné ton but à long terme en objectifs plus petits (partiels), détermine les dates cibles pour chacun de ces objectifs aussi.)

Étape 4B

Quels sont les rappels ou les éléments de motivation que tu vas utiliser pour t'aider à respecter les délais que tu t'es fixés?

Étape 5

Quels sont les obstacles qui pourraient nuire à tes progrès vers l'atteinte de tes objectifs, et comment prévois-tu surmonter ces obstacles? Que feras-tu si tu ne réussis pas aussi bien que tu voulais dans la réalisation de ton plan?

Étape 6

Quelle récompense t'accorderas-tu pour avoir atteint chaque objectif?

Suite

DR 3–GC : Étapes de l'établissement d'objectifs (*suite*)

R É F É R E N C E



Pour de plus amples renseignements sur l'établissement d'objectifs, consulter le site Web suivant :

Manitoba Physical Education Teachers Association/Association manitobaine des enseignants et des enseignantes en éducation physique (MPETA/AMEEP). « Mon programme d'entraînement physique – Objectifs » ("Goal Setting: Personal Plan"). *MPETA Resources to Support the Grades 11 and 12 Curriculum*. <http://www.mpeta.ca/resources.html>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : Mythe ou fait?

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Reformuler certains mythes pour les transformer en faits et enlever le mot *Mythe* de chaque fiche car les élèves doivent déterminer si chaque énoncé est un mythe ou un fait.

Mythe :

**« Seul le travail paye. »
(No pain, no gain)**

Fait : L'exercice ne devrait jamais faire mal, et il n'est pas nécessaire d'avoir mal pour que l'exercice soit efficace. Quand on commence un programme d'exercice, on peut ressentir une sensation de gêne au niveau des muscles, mais cet inconfort est bien différent d'une douleur. La douleur est un indicateur que quelque chose ne va pas et qu'il faut y porter attention. La gêne musculaire ressentie après l'exercice a même un nom : endolorissement (ou DOMS en anglais, qui signifie *delayed onset muscle soreness*). Cet endolorissement provient de la pratique inappropriée des techniques d'exercice et d'une mauvaise application des principes de l'entraînement. Il disparaîtra après quelques jours, et de fait, à mesure que le corps retrouve la forme et s'adapte à une intensité d'activité accrue, bien des gens peuvent ne ressentir qu'un endolorissement minime, sinon pas du tout.

Mythe :

On peut maigrir à des endroits précis (amaigrissement « sélectif »).

Fait : Bien des gens pensent que s'ils concentrent leurs exercices sur un groupe de muscles précis, la couche de gras couvrant cette région particulière va disparaître graduellement, mais cette perception est fautive. Le corps n'utilise pas seulement le gras couvrant les muscles visés par l'exercice. Il « brûle » le gras d'une façon qui est déterminée par la génétique, l'âge et les hormones. On ne perd du gras dans une région précise que si l'on perd des graisses sur tout le corps.

Suite

DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : Mythe ou fait? (suite)

Mythe :

Les femmes qui font de l'entraînement en résistance développent des grands muscles.

Fait : L'haltérophilie ou toute autre forme d'entraînement en résistance est essentielle pour le maintien de la masse musculaire, tant chez les hommes que les femmes. Des os et des muscles forts aident à réduire au minimum les risques de maladie comme l'ostéoporose. Il faut plusieurs années d'entraînement très spécialisé et intense pour accroître la taille des muscles chez les hommes comme chez les femmes. Il est extrêmement difficile pour les femmes d'augmenter leur masse musculaire parce qu'elles ont moins de testostérone (environ le tiers moins que les hommes), une hormone qui facilite cette adaptation à l'exercice chez les hommes. Bien des femmes musclées que l'on voit dans certains magazines font grossir leurs muscles grâce à un programme utilisant les stéroïdes et la manipulation hormonale. Les femmes peuvent augmenter sensiblement leur force sans craindre d'avoir des muscles gonflés.

Mythe :

Les muscles redeviennent de la graisse quand on arrête l'exercice.

Fait : Ce mythe refait surface de temps à autre. En réalité, les cellules musculaires et les cellules adipeuses sont totalement différentes dans leur structure et leur fonction. Une cellule musculaire ne peut pas devenir une cellule adipeuse, et vice versa. Si le muscle se convertissait en graisse parce qu'on cessait de l'utiliser, toutes les personnes qui ont porté un plâtre pour une fracture se seraient retrouvés avec une masse de graisse une fois le plâtre enlevé. Au contraire, le membre est en fait plus petit à cause de l'atrophie du tissu musculaire due à son inactivité.

Suite

DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : Mythe ou fait? (suite)

Mythe ou fait?

La meilleure façon d'avoir des muscles très développés, c'est de prendre des stéroïdes.

Fait : La prise de stéroïdes est un moyen dangereux d'augmenter sa masse musculaire, car elle a été liée à de nombreux problèmes de santé, comme l'acné, l'altération des organes sexuels et certaines formes de cancer, pour ne nommer que ceux-là. Il faudra peut-être attendre un peu plus longtemps pour augmenter la masse musculaire en ayant une alimentation équilibrée, en prenant assez de repos et en suivant un programme d'entraînement bien conçu, mais cette approche est beaucoup plus sûre qu'avec la prise de stéroïdes.

Mythe :

Il faut faire travailler ses abdominaux tous les jours.

Fait : Le groupe musculaire des abdominaux réagit à l'exercice de la même façon que tous les autres muscles du corps. Chaque muscle que l'on exerce a besoin de temps pour se régénérer et récupérer après l'exercice, et les abdominaux ne font pas exception à la règle. Les muscles du tronc (abdominaux et dorsaux) sont stimulés au cours de la plupart des activités physiques en tant que stabilisateurs des mouvements. La fréquence des exercices pour les abdominaux devrait donc être de deux ou trois fois par semaine.

Suite

DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : Mythe ou fait? (*suite*)

Mythe :

Les étirements empêchent les blessures.

Fait : Les étirements aident à maintenir ou à augmenter la souplesse des articulations pour que les exercices exécutés rapidement puissent se faire avec une plus grande amplitude articulaire. Des études indiquent cependant que la plupart des blessures surviennent dans l'amplitude normale de mouvement. Calzadilla indique qu'après avoir évalué les résultats de six études, les chercheurs des U.S. Centers for Disease Control and Prevention n'ont trouvé aucune corrélation entre les étirements et la prévention des blessures. Les exercices de réchauffement avant l'activité physique et l'accélération du débit sanguin dans les muscles sont en fait plus efficaces [que les étirements] pour prévenir les blessures.

Référence

Calzadilla, Raphael. "10 Fitness Myths Exposed!" *Diet and Fitness Blog*. 20 Feb. 2008. eDiets.com. <http://blog.ediets.com/2008/02/10-fitness-myths-exposed.html> (14 juillet 2008).

Mythe :

Au cours de l'entraînement, on peut manger n'importe quoi.

Fait : La seule façon d'avoir un mode de vie actif et sain est de suivre un programme judicieux d'activité physique et de suivre un régime alimentaire équilibré. Lorsqu'on suit un plan d'exercice ou d'activité physique, il est important de manger d'une façon qui favorise l'activité. Selon le type et l'intensité de l'activité, il sera peut-être nécessaire d'augmenter ou de diminuer la consommation de certains nutriments. En faisant de l'exercice, on augmente légèrement la dépense de calories, mais pas suffisamment pour négliger les principes d'une saine alimentation. Il est certainement raisonnable de se récompenser pour avoir atteint un objectif, mais une consommation excessive de tout aliment peut mener à la catastrophe.

Suite

DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : Mythe ou fait? (suite)

Mythe :

On perd le même nombre de calories si l'on parcourt une même distance à la course ou à la marche.

Fait : Les résultats obtenus par un groupe de chercheurs de l'Université de Syracuse nous ont permis de déterminer la perte de calories nette relative lorsqu'on court un mille (1,65 km) en 9 min 30 au lieu de marcher sur la même distance en 19 minutes. Les hommes [suivis durant la recherche] ont brûlé 105 calories à courir un mille et 52 calories en marchant la même distance, et les femmes ont perdu 91 calories en courant et 43 en marchant cette distance. On voit donc que la course brûle deux fois plus de calories par mille que la marche. Et comme on peut courir deux milles durant le même laps de temps que pour marcher sur un mille, la course brûle quatre fois plus de calories que la marche pendant une heure (Burfoot).

Référence

Burfoot, Amby. "How Many Calories Are You Really Burning?" *Nutrition and Weight Loss*. 18 juillet 2005. Runner's World. http://www.runnersworld.com/article/0,7120,s6-242-304-311-8402-0,00.html?cm_mmc=nutrition-_-2007_11_22-_-nutrition-_-Post-Feast%20Run%20vs%20Post-Feast%20Stroll (28 mai 2008).

Mythe :

Le transport de poids durant la marche ou la course augmente les bienfaits de l'exercice.

Fait : Certaines personnes transportent des petits poids dans les mains pendant qu'ils marchent ou courent. D'autres attachent des poids à leurs chevilles. Cette pratique ralentit le rythme, donc elle diminue les bienfaits retirés de l'exercice aérobique. En outre, les poids ajoutés sont trop petits pour qu'ils aient un effet sur l'accroissement de la force.

Suite

DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : Mythe ou fait? (suite)

Mythe :

L'exercice brûle beaucoup de calories et compense un apport calorique important.

Fait : L'exercice brûle peu de calories par rapport aux calories consommées dans certains aliments (p. ex., une barre de chocolat au lait = 250 calories = 30 minutes de tennis en simple). Un critère de base de la dépense calorique (ou dépense énergétique) est que les personnes avec un surplus de poids dépensent plus de calories que les gens minces pour la même quantité de travail. Selon William Evans du Département de sciences médicales de l'Université de l'Arkansas, des études démontrent qu'après avoir perdu du poids, le meilleur indicateur prévisionnel du maintien de la perte de poids est la pratique régulière d'exercices physiques (Liebman).

Références

Liebman, Bonnie. "Exploding Ten Exercise Myths." *Nutrition Action Healthletter* (Jan./Feb. 2000): n.p. Disponible sur le site Web du Center for Science in the Public Interest à http://www.cspinet.org/nah/2_00/ten_myths04.html.
Nutribase. *Exercise Calorie Expenditures*. <http://nutribase.com/exercala.htm> (14 juillet 2008).
Ce site Web (en anglais seulement) renferme des diagrammes indiquant combien de calories on peut perdre en faisant une variété d'activités (par type d'activité et par niveau d'intensité).

Mythe :

Une personne ne peut pas être à la fois grosse et en forme.

Fait : Les personnes qui ont un surplus de poids, ou sont obèses, peuvent jouir d'une bonne santé cardiovasculaire tant et aussi longtemps qu'elles demeurent actives et entretiennent un niveau de forme physique suffisant. Le fait d'être obèse n'empêche pas l'amélioration de la condition physique résultant d'exercices d'entraînement.

Suite

DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : Mythe ou fait? (suite)

Mythe :

L'exercice est une perte de temps, à moins qu'on le fasse avec intensité et pendant longtemps.

Fait : Selon l'Agence de la santé publique du Canada, les adolescents devraient s'efforcer de faire au moins 90 minutes d'activité physique chaque jour, dont 30 minutes d'activité vigoureuse et 60 minutes d'activité d'intensité moyenne pour maintenir ou améliorer leur santé (*Guide d'activité physique canadien pour les jeunes*, p. 2). L'exercice ou l'entraînement trop intense prend beaucoup de temps et peut causer un surentraînement, ce qui est incompatible avec un mode de vie sain. Toute activité d'une intensité modérée à vigoureuse contribue à la santé générale et peut être cumulée par segments aussi courts que 10 minutes.

Référence

Agence de la santé publique du Canada. *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes*. Ottawa (Ont.) : Agence de la santé publique du Canada, 2002. Disponible en ligne à http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/enfants_jeunes/pdf/guide_activite_jeunes_f.pdf.

Mythe :

Le meilleur moment pour faire de l'exercice est le matin.

Fait : Il n'y a pas de moment idéal pour faire de l'exercice. C'est simplement une question de préférence. Certains fonctionnent mieux le matin, et d'autres profitent de la pause du midi pour s'entraîner, ou le font après l'école ou le travail. Le principal, c'est de trouver du temps pour l'exercice dans son horaire quotidien. La seule précaution qui s'impose serait de ne pas s'entraîner juste avant de se coucher. Le corps a besoin de temps pour revenir à un état de repos.

Suite

DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : Mythe ou fait? (suite)

Mythe :

Il ne faut jamais faire de natation après avoir mangé.

Fait : Ce mythe laisse planer le risque de souffrir de graves crampes musculaires et de couler si l'on nage avec l'estomac plein. Il est vrai que la digestion nécessite un apport accru de sang vers l'estomac donc, dans une certaine mesure, loin des muscles, mais il n'y a aucune preuve de l'existence d'un lien de cause à effet entre la noyade et le fait d'avoir l'estomac plein. Comme pour tout autre exercice fait après avoir mangé, on peut ressentir un certain inconfort si l'on fait de la natation juste après un gros repas, mais pas au point de constituer un danger.

Mythe :

L'entraînement, c'est bon juste pour les athlètes.

Fait : Il y a de plus en plus de gens qui décident de commencer un programme d'exercice ou d'activité physique. Les athlètes s'entraînent précisément pour améliorer leur capacité à performer dans leur sport respectif. Quant aux non-athlètes, dans la plupart des cas, ils s'entraînent pour améliorer ou maintenir leur santé générale et leur condition physique afin de ressentir les nombreux effets bénéfiques associés à l'activité physique.

Suite

DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : Mythe ou fait? (suite)

Mythe :

L'exercice est dangereux.

Fait : Bien qu'il n'y ait aucune activité totalement exempte de risques, les bienfaits de l'exercice compensent largement les risques éventuels. L'haltérophilie, par exemple, peut être à l'origine de blessures, habituellement imputables à l'inexpérience, à une condition physique déficiente, ou à un excès d'entraînement trop tôt après le début de l'activité. Ces blessures sont généralement évitables. Toute personne qui commence un programme d'entraînement après avoir été sédentaire devrait y aller lentement, faire des exercices de faible intensité et à une fréquence moindre, pour ensuite augmenter graduellement le rythme. Avec le temps, le corps s'adaptera aux nouveaux stress, ce qui permettra d'augmenter la fréquence et l'intensité d'exercice.

Mythe :

L'exercice est ennuyant.

Fait : L'un des points importants de l'exercice est qu'il faut avoir du plaisir à bouger les bras, les jambes et tout le corps – muscles, os, articulations, poumons et cœur. On peut se rappeler ce sentiment agréable qu'on avait étant enfants, quand le jeu et les gambades faisaient partie de notre quotidien. Avec l'âge, on demeure des êtres physiques qui peuvent s'exprimer dans le mouvement. Ce mouvement nous fait jouir de la vie d'une manière concrète, physique.

Suite

DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : Mythe ou fait? (suite)

Mythe :

Il faut avoir les équipements et les vêtements appropriés pour faire du conditionnement physique.

Fait : Il n'est vraiment pas nécessaire d'avoir de l'équipement spécial pour s'entraîner et faire de l'exercice. Les exercices de callisthénie, comme faire des redressements partiels ou des extensions des bras (pompes) en utilisant le poids du corps, représentent d'excellentes façons de s'entraîner, avec la liberté de le faire n'importe où et n'importe quand, sans déboursier un sou. Bien que les vêtements d'exercice soient confortables et répondent aux préceptes de la mode, ils ne sont pas indispensables à la pratique d'activités physiques. Le point le plus important concernant l'exercice, c'est la pratique. Trouve une façon d'être actif et en santé, et les bienfaits liés à la forme physique s'ensuivront.

Mythe :

Porter des survêtements au sauna permet de « brûler » plus de graisses.

Fait : Bien des gens croient à tort que la perte de poids égale la perte de graisses. Il arrive encore que pour perdre du poids rapidement, certains portent des survêtements (p. ex., vêtements molletonnés) ou s'enveloppent dans du plastique durant l'exercice ou au sauna. La perte de poids est due alors à la perte d'eau, qui est reprise dès qu'on recommence à manger ou à boire. Ce mythe vient principalement du monde de la lutte et de la boxe, où les pugilistes doivent perdre quelques livres rapidement pour se classer dans la catégorie de poids désirée. La transpiration due à des méthodes autres que l'exercice en vue de perdre du poids est malsaine et présente de multiples dangers : coup de chaleur (élévation excessive de la température du corps), perte extrême d'électrolytes (dommages aux reins/décès), troubles cardiovasculaires, etc.

Suite

DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : Mythe ou fait? (*suite*)

Mythe :

La consommation d'hydrates de carbone fait engraisser.

Fait : Ce mythe ne fait pas la distinction entre graisse et poids. Pour chaque gramme d'hydrates de carbone (glucides) stockés dans le corps, on emmagasine entre deux et trois grammes d'eau. Si une personne diminue de 100 grammes le poids d'hydrates de carbone accumulés, le corps se débarrassera aussi d'environ 200 à 300 g d'eau. C'est le fondement des régimes à faible teneur en hydrates de carbone et c'est pourquoi les personnes qui suivent ces régimes d'amaigrissement doivent boire plus d'eau que d'habitude pour éviter la déshydratation. Les personnes à la diète croient à tort qu'ils perdent des graisses puisque leur poids diminue, alors qu'en réalité ils perdent de l'eau. Une fois que ces gens abandonnent leur régime, le corps se remet rapidement à stocker l'eau et les hydrates de carbone perdus, et les gens pensent avoir réengraissé. D'où la croyance selon laquelle les hydrates de carbone font engraisser.

Tous les aliments contiennent au moins l'un des trois nutriments énergétiques : hydrates de carbone, graisses ou protéines. Les hydrates de carbone et les protéines fournissent quatre calories par gramme, alors que les graisses contiennent neuf calories par gramme.

Santé Canada recommande six ou sept portions de produits céréaliers par jour chez les jeunes (*Bien manger avec le Guide alimentaire canadien*, p. 2).

Références

Santé Canada. *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien*. Ottawa (Ont.), Santé Canada, 2007.

---. *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien – Premières nations, Inuit et Métis*. Ottawa (Ont.), Santé Canada, 2007.

Ces guides sont disponibles en ligne à <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/index-fra.php>.

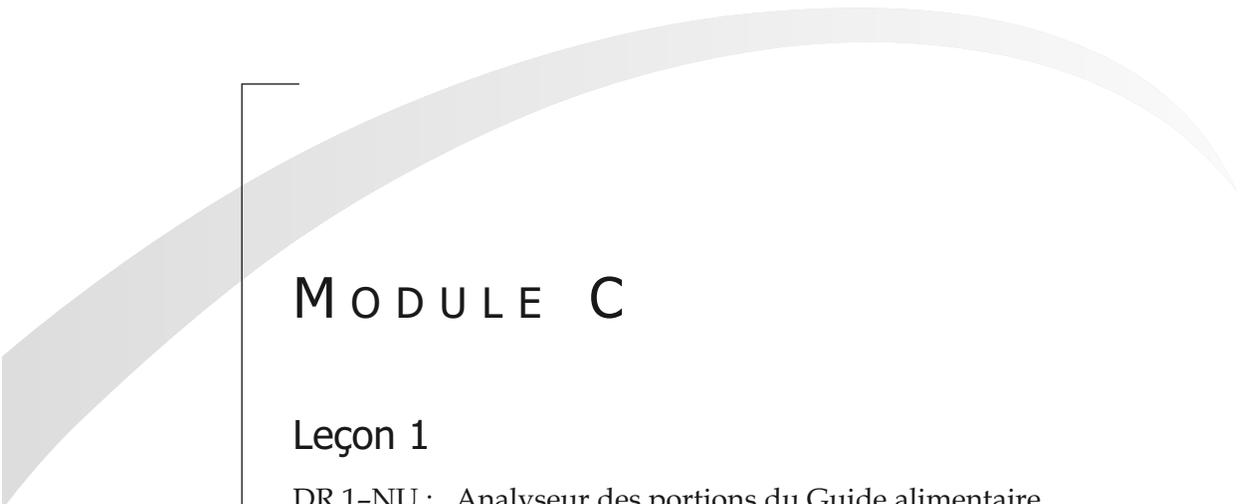
Suite

DR 5–GC : Recherche sur l'exercice et le développement de la condition physique : Mythe ou fait? (suite)

Mythe :

L'exercice aérobique de faible intensité est le meilleur moyen de perdre du poids.

Fait : L'exercice aérobique de faible intensité est souvent préféré parce qu'il permet de brûler des graisses, et donc de perdre du poids. Les graisses sont la principale source d'énergie pour les exercices aérobiques de faible intensité, mais l'augmentation de l'intensité de l'exercice est le facteur qui fait le plus de différence dans la perte de poids. Pour perdre des graisses, on doit dépenser plus de calories qu'on n'en consomme par jour. Des exercices plus intenses font dépenser plus de calories par unité de temps. Le secret pour perdre du poids consiste à créer un léger déséquilibre en faveur de la dépense d'énergie par rapport à l'apport quotidien en calories, ce qui fait perdre des kilos graduellement. Un rythme d'amaigrissement raisonnable, qui ne compromet pas le mode de vie, est d'environ un demi-kilo à un kilo par semaine. Une différence de 500 calories par jour fait perdre un demi-kilo par semaine.



MODULE C

Leçon 1

DR 1-NU : Analyseur des portions du Guide alimentaire

DR 2-NU : Guide des tailles de portions du Guide alimentaire

DR 3-NU : Comment faire pour mesurer les portions?

Leçon 2

DR 4-NU : Calculateur du taux métabolique au repos (TMR) (format Excel seulement)

DR 5-NU : Dépense d'énergie au cours d'activités physiques (format Excel seulement)

DR 6-NU : Détermination des niveaux d'intensité des activités quotidiennes

Leçon 3

DR 7-NU : La chasse au gras

DR 8- NU : Choix de vie pouvant mener à un déséquilibre énergétique –
Comment peut-on en arriver là?

DR 9-NU : Mes choix de vie et mon équilibre énergétique

Leçon 4

DR 10-NU : Conseils pour la salubrité des aliments

DR 11-NU : Erreurs compromettant la salubrité des aliments - Études de cas

Leçon 5

DR 12-NU : Dictionnaire des allégations d'étiquettes d'aliments

Leçon 6

DR 13-NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait?

DR 1–NU : Analyseur des portions du Guide alimentaire

Nom _____ Classe _____ Date _____

Marche à suivre

Supposez que les aliments d'un menu apparaissant à la page suivante représentent l'apport alimentaire quotidien d'une personne de votre âge. En vous aidant du document *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien* (Santé Canada), suivez les étapes ci-dessous.

- Indiquez le nombre de *portions du Guide alimentaire* et le ou les groupes alimentaires que représente chaque aliment. Pour certains aliments, il peut y avoir des portions incomplètes (p. ex., une portion et demie). Pour indiquer à quoi correspond la grosseur d'une portion, certains aliments sont comparés à des objets (balle de tennis, etc.).
- Placez un astérisque (*) dans la colonne des aliments « À consommer avec modération » lorsqu'un aliment est riche en gras ou en sucre (p. ex., vinaigrette).
- Calculez le nombre total de *portions du Guide alimentaire* consommées dans chaque groupe alimentaire.
- Inscrivez le nombre de *portions du Guide alimentaire* que les garçons et les filles âgées de 14 à 18 ans doivent consommer dans chacun des quatre groupes alimentaires.
- Répondez aux questions au bas de la page.

Suite

DR 1–NU : Analyseur des portions du Guide alimentaire (suite)

Nom _____ Classe _____ Date _____

Menu	Groupes alimentaires				À consommer avec modération
	Légumes et fruits	Produits céréaliers	Lait et substituts	Viandes et substituts	
Déjeuner					
2 tasses/500 mL de flocons de son (approx. 60 g, par enveloppe) avec une (1) petite banane					
1 tasse/250 mL de lait 2 %					
Café et 1 c. à soupe ou 5 mL de sucre					
Collation d'avant-midi					
Sac de croustilles					
Dîner					
Bagel de blé entier (2 rondelles de hockey)					
2 c. à soupe ou 30 mL de purée de pois chiches (1 balle de tennis de table)					
Crudités (mini-carottes et languettes de poivrons) (2 ampoules)					
¾ tasse ou 175 g de yogourt					
Collation d'après-midi					
Poire (1 balle de tennis)					
Barre de chocolat					
Souper					
2 tasses/500 mL de ragoût de bœuf (bœuf, pommes de terre, carottes)					
Salade d'épinards (1 poing), vinaigrette (1 c. à soupe/15 mL) et un petit pain de blé entier					
1 c. à thé/5 mL de margarine (noisette)					
Gâteau					
Café au lait (½ tasse/125 mL de lait 2 %)					
Total					
<p>Quels aliments cette personne pourrait-elle ajouter pour avoir le nombre de <i>portions du Guide alimentaire</i> recommandé dans les quatre groupes alimentaires?</p> <p>Choisissez un groupe alimentaire à améliorer : _____</p> <p>Suggérez des aliments qui pourraient être ajoutés, et quand : _____</p>					

Suite

**DR 1–NU : Analyseur des portions du Guide alimentaire
(Clé de correction)**

Menu	Groupes alimentaires				À consommer avec modération
	Légumes et fruits	Produits céréaliers	Lait et substituts	Viandes et substituts	
Déjeuner					
2 tasses/500 mL de flocons de son (approx. 60 g, par enveloppe) avec 1 petite banane	1	2			
1 tasse/250 mL de lait 2 %			1		
Café et 1 c. à soupe ou 5 mL de sucre					*
Collation de l'avant-midi					
Sac de croustilles					*
Dîner					
Bagel de blé entier (2 rondelles de hockey)		2			
2 c. à soupe ou 30 mL de purée de pois chiches (1 balle de tennis de table)				1	
Crudités (mini-carottes et languettes de poivrons) (2 ampoules)	2				
¾ tasse ou 175 g de yogourt			1		
Collation de l'après-midi					
Poire (1 balle de tennis)	1				
Barre de chocolat					*
Souper					
2 tasses/500 mL de ragoût de bœuf (bœuf, pommes de terre, carottes)	1			1	
Salade d'épinards (1 poing), vinaigrette (1 c. à soupe/15 mL) et un petit pain de blé entier	1	2			*
1 c. à thé/5 mL de margarine (noisette)					*
Gâteau					*
Café au lait (½ tasse/125 mL de lait 2 %)			0.5		*
Total	6.0	6	2.5	2	7 *
Nombre recommandé de portions du Guide alimentaire par jour pour les garçons et filles (de 14 à 18 ans)	G : 8 F : 7	G : 7 F : 6	G : 3 – 4 F : 3 – 4	G : 3 F : 2	

DR 2–NU : Guide des tailles de portions du Guide alimentaire

Ce guide aide à visualiser le nombre et la taille des portions d'aliments que vous consommez.

Aliment	À quoi correspond une portion
Légumes et fruits	
250 mL (1 tasse) laitue	Une balle de baseball
1 fruit, grosseur moyenne	Une balle de tennis
125 mL (½ tasse) de fruits en cubes frais, surgelés ou en conserve	Une petite souris d'ordinateur
Produits céréaliers	
250 mL (1 tasse) de céréales en flocons, froides	Une balle de baseball
1 crêpe	Un disque compact (CD)
125 mL (½ tasse) de riz cuit ou de pâtes cuites	Une petite souris d'ordinateur
½ bagel (45 g)	Une rondelle de hockey
1 tranche de pain	Une cassette (de magnétophone)
Lait et substituts	
50 g (1½ once) de fromage	Quatre piles AA
125 mL (½ tasse) de crème glacée	Une demi-balle de baseball
175 g (¾ tasse) de lait ou de yogourt	Une balle de tennis
Viandes et substituts	
75 g (2½ onces) de viande, poisson ou volaille	Une rondelle de hockey
175 mL (¾ tasse) de légumineuses cuites (lentilles, fèves, etc.)	Une balle de tennis
175 mL (¾ tasse) de tofu	Un jeu de cartes
30 mL (2 c. à s.) de beurre d'arachide	Une balle de tennis sur table
Huiles et autres matières grasses	
15 mL (1 c. à s.) d'huile	Un vingt-cinq sous
25 mL (1½ c. à s.) de vinaigrette	Deux piles AA

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, consultez les sites Web suivants :

* AARP. "Size Does Matter—Master Portion Control." *Staying Healthy: Eating Well*.
http://www.aarp.org/health/staying_healthy/eating/size_does_matter.html.

* Alberta Health and Wellness. *Food Guide Serving Sizes for 13 to 18 Years*. Edmonton, AB: Alberta Health and Wellness, July 2007. Disponible en ligne à <http://www.health.alberta.ca/documents/HEAL-Food-Serving-13-18.pdf>.

* Eat Smart, Move More North Carolina. *What Counts as a Serving?* Eat Smart Poster.
<http://www.EatSmartMoveMoreNC.com>.

Les diététistes du Canada. *Keep an Eye on Your Portion Size . . . Go the Healthy Way*. Feuille de renseignements. Toronto (Ont.) Les diététistes du Canada, 2005. Disponible en ligne à http://www.dietitians.ca/french/pdf/fact%20sheet_2_colour_french.pdf.

Pour accéder à un programme de conversion de poids ou de volumes, visitez le site Web suivant :

* OnlineConversion.com. *Common Weight and Mass Conversions*.
http://www.onlineconversion.com/weight_common.htm.

---. *Volume Conversion*. <http://www.onlineconversion.com/volume.htm>.

Pour les mises à jour de sites Web, veuillez consulter les sites Web produits à l'appui du programme d'études des 11^e et 12^e années, à <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement

DR 3–NU : Comment faire pour mesurer les portions?

Nom _____ Classe _____ Date _____

Marche à suivre

Réfléchissez à votre apport alimentaire personnel et analysez-le par rapport aux recommandations du document *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien* (Santé Canada).

- Inscrivez dans le tableau ci-dessous les aliments que vous consommez dans une journée.
- Utilisez le *Guide alimentaire canadien* et le DR 2–NU : Guide des tailles de portions du Guide alimentaire pour déterminer le nombre de *portions du Guide alimentaire* que vous consommez pour chaque aliment.
- Additionnez les *portions du Guide alimentaire* consommées dans chaque groupe alimentaire et comparez vos résultats avec le nombre de portions recommandé au bas de chaque colonne.
- Répondez aux questions de la page suivante.

Aliments que j'ai mangés (dans une journée)	Légumes et fruits	Produits céréaliers	Lait et substituts	Viandes et substituts	À consommer avec modération
Matin					
Collation?					
Midi					
Collation?					
Soir					
Total					
Nombre de portions recommandé dans le Guide alimentaire par jour pour les garçons/filles (14 à 18 ans)	G : 8 F : 7	G : 7 F : 6	G : 3–4 F : 3–4	G : 3 F : 2	

Suite

DR 3–NU : Comment faire pour mesurer les portions? (suite)

Comment pouvez-vous mesurer les portions?

1. Dans quels groupes alimentaires avez-vous consommé le nombre recommandé de *portions du Guide alimentaire*?
-

2. Dans quels groupes alimentaires devez-vous consommer plus d'aliments pour satisfaire aux recommandations en matière d'alimentation?
-

3. Choisissez **un** groupe alimentaire dans lequel vous devriez améliorer vos choix d'aliments :
- Combien de *portions du Guide alimentaire* de plus devriez-vous manger pour satisfaire aux recommandations du Guide alimentaire? _____
 - Révisez la liste des aliments que vous avez consommés. Y a-t-il des aliments que vous pourriez substituer? Expliquez lesquels.
-

4. Fixez-vous un objectif très précis favorisant une saine alimentation.

Tenez compte des points suivants :

- Quels sont les aliments que vous allez réellement consommer?
- À quel endroit serez-vous?
- Quels sont les aliments disponibles?
- À quelle période de la journée votre plan s'applique-t-il?

Mon objectif pour une saine alimentation touche au groupe alimentaire des : _____

Nombre de portions à ajouter : _____

Objectif _____

EXEMPLE

Mon objectif pour une saine alimentation touche le groupe des produits céréaliers

Nombre de portions à ajouter : 1

Objectif : Je vais remplacer un sac de croustilles le matin par un petit bagel avec du beurre d'arachide.

5. Qu'est-ce qui pourrait vous empêcher d'atteindre votre objectif?

Réfléchissez aux points suivants :

- Quand commencerez-vous vos efforts afin d'atteindre votre objectif pour une saine alimentation?
 - Où serez-vous ou que ferez-vous à ce moment (p. ex., à l'école, à faire mes devoirs)?
 - Qu'est-ce qui pourrait vous empêcher d'atteindre cet objectif? Comment ferez-vous pour le surmonter?
 - Devriez-vous prévoir une collation ou un repas?
 - Ferez-vous *vraiment* cela? Sinon, retournez à la question 4 et fixez-vous un autre objectif.
-
-
-
-

6. Transférez votre objectif pour une saine alimentation au DR 4–GC : Gestionnaire d'objectifs.

DR 6–NU : Détermination des niveaux d'intensité des activités quotidiennes

Nom _____ Classe _____ Date _____

Marche à suivre

Pour mieux comprendre votre dépense énergétique quotidienne, vous devez examiner vos activités physiques habituelles et les classer par niveau d'intensité.

- Énumérez toutes les activités physiques accomplies en trois jours d'une semaine qui représentent le mieux ce que vous faites normalement, et indiquez combien de temps (en heures) vous avez consacré à chaque activité (par exemple, 40 minutes = 0,67 heure). **Chaque total quotidien doit évaluer 24 heures.**
- Classez chacune de vos activités physiques dans l'une des catégories d'intensité indiquées ci-dessous. Inscrivez d'abord le nombre d'heures que vous passez à dormir (au repos), puis le temps passé aux activités d'intensité vigoureuse ou modérée, et enfin, le temps consacré à des activités d'intensité légère ou très légère. **Le total de chaque journée doit évaluer 24 heures.**

Catégorie d'intensité d'activité physique	Description de l'intensité d'activité physique
Repos	Sommeil, allongé pour regarder la télévision
Activité très légère	Activités en position assise ou debout, conduite de voiture, travail de laboratoire, saisie au clavier, couture, repassage, cuisine, jeux de cartes, jeu d'un instrument de musique, peinture
Activité légère	Marche sur une surface plane (à 3 à 5 km/h), travail dans un garage, menuiserie, travail d'électricien, travail dans un restaurant, tâches ménagères, soin d'enfant, équitation, navigation de plaisance, quilles, golf, baseball, tennis de table
Activité modérée	Marche rapide (7 à 8 km/h), sarclage et fauchage, transport d'une charge, cyclisme, ski, danse, jogging, tennis, basketball, badminton, soccer, volleyball
Activité vigoureuse	Marche avec une charge à flanc de montagne, abattage d'arbres, creusage à la pelle, escalade, course (10 à 13 km/h), ski de fond (8 à 10 km/h), basketball, football, soccer

- Additionnez votre temps d'activité pour chaque niveau d'intensité et inscrivez le total dans la catégorie correspondante dans la colonne Durée totale du tableau des intensités d'activités physiques quotidiennes fourni (voir la page suivante). Voir l'exemple ci-dessous.

Exemple :

Jour 1		
Activité	Durée (heures)	Catégorie
Repos	9	Repos
Repas/collation	1	Très légère
Cyclisme pour aller à l'école, en revenir, etc.	1,25	Modérée
Cours en classe	5	Très légère
Volleyball intramural	0,5	Modérée
Pratique de basketball	2	Vigoureuse
Étude	2	Très légère
Marche pour aller à l'aréna et en revenir	1	Légère
Hockey sur coussin d'air	1	Légère
Assis ou allongé	1,25	Très légère

Catégorie d'intensité	Durée totale
Repos	9
Très légère	9,25
Légère	2
Modérée	1,75
Vigoureuse	2
Total	24 heures

Suite

DR 6–NU : Détermination des niveaux d'intensité des activités quotidiennes (suite)

Nom _____ Classe _____ Date _____

Intensité des activités physiques quotidiennes

Jour 1		
Activité	Durée (heures)	Catégorie
Jour 2		
Activité	Durée (heures)	Catégorie
Jour 3		
Activité	Durée (heures)	Catégorie

Catégorie d'intensité	Durée totale
Repos	
Très légère	
Légère	
Modérée	
Vigoureuse	
Total	24 heures

Catégorie d'intensité	Durée totale
Repos	
Très légère	
Légère	
Modérée	
Vigoureuse	
Total	24 heures

Catégorie d'intensité	Durée totale
Repos	
Très légère	
Légère	
Modérée	
Vigoureuse	
Total	24 heures

Suite

DR 6–NU : Détermination des niveaux d'intensité des activités quotidiennes
(suite)

4. Calculez le nombre moyen d'heures par jour passées à faire des activités physiques d'intensité modérée et vigoureuse :

a. Activités d'intensité modérée

_____ (heures, jour 1) + _____ (heures, jour 2) + _____ (heures, jour 3) = _____ heures

_____ nombre moyen d'heures par jour passées à faire des activités d'intensité modérée

b. Activités d'intensité vigoureuse

_____ (heures, jour 1) + _____ (heures, jour 2) + _____ (heures, jour 3) = _____ heures

_____ nombre moyen d'heures par jour passées à faire des activités d'intensité vigoureuse

DR 7–NU : La chasse au gras

Où se cache le gras dans les aliments?

Pour vous aider à trouver quels aliments et collations sont riches en gras, vous comparerez différents types d'aliments et diverses tailles de portions des mêmes aliments. Cette comparaison a pour but de vous aider à faire de bons choix d'aliments santé.

Exemples d'aliments à comparer :

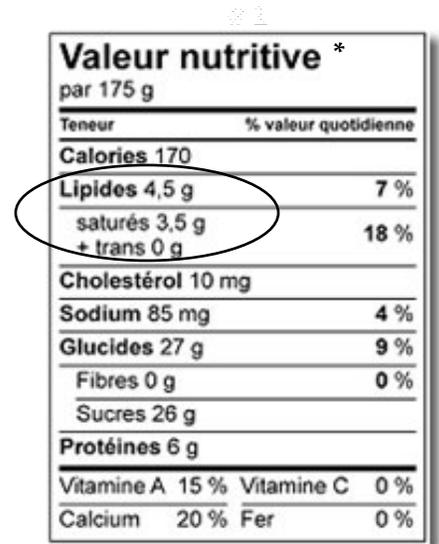
- frites commerciales et frites cuites au four;
- variétés de maïs soufflé;
- croustilles et autres grignotines (cuites au four ou en grande friture);
- poulet pané en grande friture, poulet grillé ou cuit au four;
- beignes et petit bagel ou muffin anglais

Au moment de déterminer la quantité de gras dans deux aliments différents, notez la taille de la portion et assurez-vous de comparer la même quantité de l'aliment (p. ex., le même nombre de grammes ou de mL). Notez aussi la taille de la portion indiquée dans le tableau de la valeur nutritive et la taille du contenant. Souvent, un même contenant peut renfermer plusieurs portions.

Pour cette tâche de comparaison, utilisez les informations présentées dans les :

- tableaux de valeur nutritive des étiquettes,
- tableaux complets de la valeur nutritive (p. ex., voir Santé Canada, *Valeur nutritive de quelques aliments usuels*),
- sites Web de certains restaurants-minutes.

Inscrivez vos résultats dans le tableau fourni à la page suivante. Plusieurs exemples sont fournis.



Valeur nutritive *	
par 175 g	
Teneur	% valeur quotidienne
Calories 170	
Lipides 4,5 g	7 %
saturés 3,5 g	18 %
+ trans 0 g	
Cholestérol 10 mg	
Sodium 85 mg	4 %
Glucides 27 g	9 %
Fibres 0 g	0 %
Sucres 26 g	
Protéines 6 g	
Vitamine A 15 %	Vitamine C 0 %
Calcium 20 %	Fer 0 %

* Source : Santé Canada. « L'étiquetage nutritionnel interactif et quiz ». *Aliments et nutrition*.

<http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/label-etiquet/nutrition/cons/quiz2-fra.php>

RÉFÉRENCE



Des tableaux complets de valeur nutritionnelle sont fournis dans la ressource suivante :
Santé Canada. *Valeur nutritive de quelques aliments usuels*. Ottawa (Ont.) : Santé Canada, 2008.
Disponible en ligne à http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/nutrition/fiche-nutri-data/nutrient_value-valeurs_nutritives-fra.php.

Suite

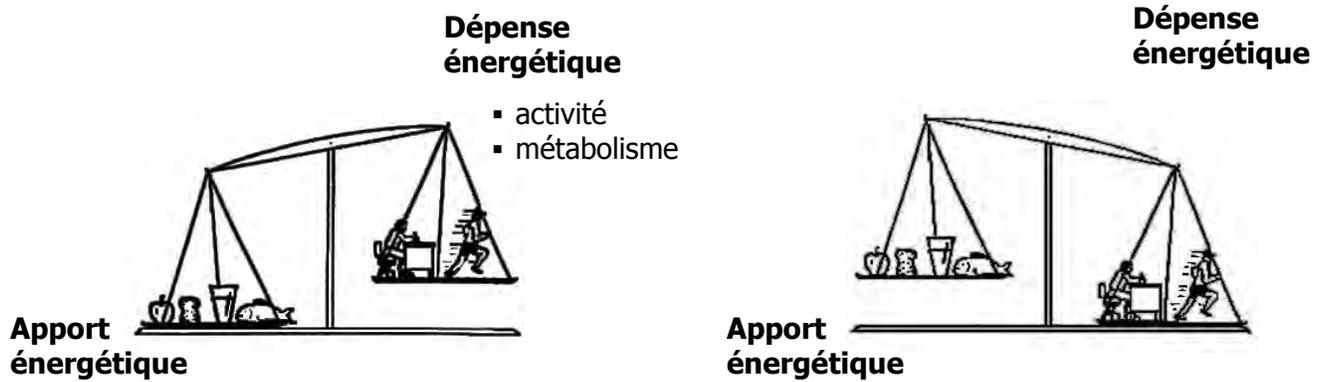
DR 7–NU : La chasse au gras *(suite)*

Nom _____ Classe _____ Date _____

Aliment	Taille d'une portion	Calories	Gras/portion (g)	Notes
<i>Exemples :</i> Frites commerciales	177 g	550	26 g	<i>Je vais essayer de faire des frites maison.</i>
Frites maison/au four	173 g	160	traces	
Sac de croustilles	pour 20 croustilles (50 g) par sac (275 g)	270 1485	17 g 93,5 g	<i>Je vais essayer de ne pas manger tout le sac en une fois.</i>

Note : Un apport en gras compatible avec une alimentation saine pour votre âge devrait être d'*environ* 60 à 65 g/jour pour les filles, et 80 à 85 g/jour pour les garçons. Assurez-vous d'inclure 2 ou 3 cuillerées à soupe de gras non saturés chaque jour (p. ex., huile de canola dans une vinaigrette, petites quantités de mayonnaise dans les sandwiches).

DR 8–NU : Choix de vie pouvant mener à un déséquilibre énergétique— Comment peut-on en arriver là?*



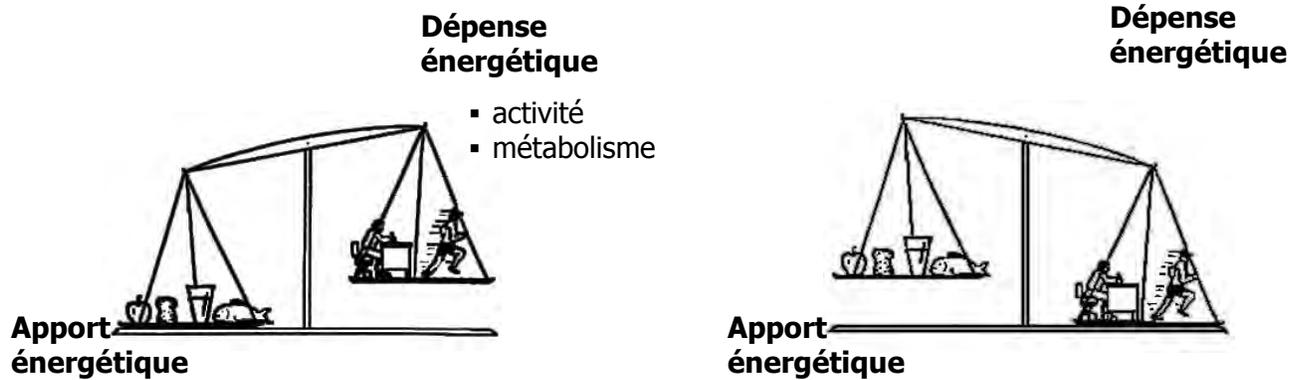
Quels facteurs contribuent à un déséquilibre énergétique pouvant entraîner un gain de poids?

Quelles sont les mesures pouvant contribuer à rétablir l'équilibre énergétique?

* Source : Dairy Farmers of Manitoba, 2008, 2003. Adaptation autorisée.

DR 9–NU : Mes choix de vie et mon équilibre énergétique*

Nom _____ Classe _____ Date _____



Quels facteurs contribuent à un déséquilibre énergétique pouvant entraîner un gain de poids?

Quelles sont les mesures pouvant contribuer à rétablir l'équilibre énergétique?

Décrivez ce que vous avez appris relativement à vos choix alimentaires et à vos habitudes d'activité physique. Indiquez où vous pouvez faire des changements positifs et comment vous comptez faire.

* Source : Dairy Farmers of Manitoba, 2008, 2003. Adaptation autorisée.

DR 10–NU : Conseils pour la salubrité des aliments*

Chacun a la responsabilité d'aider à garder les aliments frais et salubres en suivant les conseils de sécurité relatifs à la manipulation, à la préparation, à la cuisson, au service et à la conservation des aliments.

Achat des aliments

- Achetez seulement du lait pasteurisé et des viandes et volailles inspectées par le gouvernement.
- Vérifiez la date de « péremption » ou celle indiquée sous l'inscription « meilleur avant », et n'achetez que les aliments qui n'ont pas dépassé cette date.
- N'achetez pas d'aliments en conserve lorsque les boîtes de conserve sont enfoncées/bosselées, rouillées, bombées ou fissurées, car leur contenu peut être contaminé.
- N'achetez pas d'aliments de présentoirs non réfrigérés qui auraient dû être placés au réfrigérateur.
- N'achetez pas d'œufs qui sont craquelés ou non réfrigérés.
- Mettez en dernier dans le panier d'épicerie les aliments froids et chauds pour qu'ils aient le moins de temps possible pour changer de température avant d'arriver à la maison.
- Évitez tout contact entre les viandes crues et les autres produits dans le panier d'épicerie. À la caisse, placez ces produits dans des sacs de plastique pour éviter les fuites de liquide et la contamination d'autres aliments.
- Ne laissez pas les aliments longtemps dans la voiture car ils peuvent se dégrader.

Conservation des aliments

- Réglez le thermostat du réfrigérateur à 4 °C (40 °F) ou moins.
- Réfrigérez ou congelez dans les deux heures les aliments périssables, les aliments préparés et les restes de repas. Ne surchargez pas le réfrigérateur pour éviter de bloquer la circulation d'air froid.
- Conservez la viande dans des sacs de plastique sur la tablette la plus basse du réfrigérateur pour la garder la plus froide possible et pour éviter que des gouttelettes ne tombent sur d'autres aliments.
- Conservez les aliments en conserve dans un endroit frais et sec.
- Conservez les produits frais au réfrigérateur et lavez-les seulement au moment de les utiliser.
- Conservez les œufs dans leur boîte, au réfrigérateur à l'endroit le plus frais, et non dans la porte.

Suite

* Source : Agriculture, Alimentation et Initiatives rurales Manitoba. "Handling Food at Home." *Consumer Food Safety* [anglais seulement]. Nov. 2005. <http://www.gov.mb.ca/agriculture/foodsafety/consumer/cfs01s04.html>. Adaptation autorisée.

DR 10–NU : Conseils pour la salubrité des aliments (*suite*)

Préparation des aliments

- Lavez-vous les mains minutieusement avec de l'eau et du savon pendant au moins 20 secondes avant et après avoir manipulé des aliments, et après avoir touché à des aliments crus (il faut environ 20 secondes pour chanter deux fois *Bonne fête*).
- Lavez les comptoirs, planches à découper, appareils et ustensiles avec de l'eau chaude savonneuse ou un désinfectant avant et après un contact avec de la nourriture. On peut préparer un bon désinfectant de cuisine en mélangeant 5 mL (1 cuillerée à thé) d'eau de Javel et 750 mL (3 tasses) d'eau. Remplacez la solution chaque jour.
- Assurez-vous que les planches à découper sont en bon état.
- Évitez tout contact entre des jus de viande et les autres aliments cuits ou crus. Placez toujours la viande cuite sur une assiette propre; ne réutilisez pas l'assiette qui a servi à mettre la viande crue.
- Dégelez les aliments au réfrigérateur (ou au micro-onde si vous les faites cuire immédiatement), **NE LES LAISSEZ JAMAIS À LA TEMPÉRATURE DE LA PIÈCE.**
- Ne recongelez jamais des aliments qui ont été dégelés. La pratique la plus sécuritaire consiste à faire cuire les viandes ou poissons dégelés avant de les faire congeler à nouveau.
- Lavez les fruits et les légumes à l'eau courante pour enlever les impuretés et les résidus avant de les utiliser. Brossez les légumes comme les carottes et les pommes de terre. N'utilisez pas de savon car il peut laisser des résidus.
- Utilisez une cuillère propre chaque fois que vous goûtez vos plats. Évitez de replonger une cuillère qui a déjà servi!
- Éloignez les animaux familiers de la cuisine.
- Si vous avez une maladie infectieuse (p. ex., grippe, rhume), évitez de manipuler des aliments. Couvrez-vous toujours la bouche avec un papier-mouchoir ou votre manche si vous éternuez et lavez-vous les mains minutieusement. Si vous avez une coupure ouverte ou une blessure, assurez-vous de bien la nettoyer et de la couvrir d'un pansement/diachylon, et portez un gant de caoutchouc.
- Changez souvent de linge à vaisselle; la chaleur et l'humidité favorisent la croissance de bactéries et autres microorganismes. Vous pouvez aussi utiliser des essuie-tout en papier, à jeter après usage.

Cuisson des aliments

- Gardez les aliments en dehors de la zone de températures dangereuses en réglant le thermostat du réfrigérateur à 4 °C (40 °F) et en gardant les aliments chauds à une température d'au moins 60 °C (140 °F). Les bactéries ne peuvent pas vivre à une température supérieure à 60 °C (140 °F). N'oubliez pas que les bactéries se développent le plus vite entre 4 °C et 60 °C (40 °F et 140 °F).

Suite

DR 10–NU : Conseils pour la salubrité des aliments (*suite*)

- Faites cuire la viande hachée et la volaille jusqu'à ce qu'elle atteigne une température interne sûre (il ne doit pas rester de couleur rosée, mais la couleur seule n'est pas un bon indicateur d'une température adéquate). Utilisez toujours un thermomètre à viande (température interne : 75 °C, 167 °F). Une cuisson complète des aliments permet de détruire les micro-organismes dangereux.
- Utilisez des contenants à micro-ondes pour y faire cuire les aliments, et faites une rotation des aliments pour une cuisson uniforme.

Service des aliments

- Lavez-vous les mains avec de l'eau et du savon avant de servir la nourriture.
- Ne laissez pas les aliments à haut risque éventuels, qu'ils soient crus ou cuits, à la température de la pièce plus longtemps que nécessaire, et pas plus de deux heures.
- Gardez les aliments chauds à une température suffisante pour que la vapeur s'en échappe, soit à plus de 60 °C (140 °F).
- Utilisez les ustensiles appropriés à chaque aliment.
- Gardez les lots d'aliments séparés.
- Présentez les aliments en petites quantités sur la table si vous les servez en buffet.

Conservation des restes

- Lavez-vous les mains avant et après avoir manipulé des restes.
- Réfrigérez les restes de repas immédiatement ou dans les deux heures suivant la préparation.
- Divisez les restes chauds dans de petits contenants peu profonds pour qu'ils refroidissent rapidement.
- Conserver les restes dans des contenants appropriés (p. ex., pellicule de plastique, sacs à congélation, contenants hermétiques).
- Réchauffez les restes à une température de 75 °C (167 °F). Faites chauffer les soupes et les sauces jusqu'au point d'ébullition.
- Les viandes cuites (p. ex., viande à sandwich, à hamburgers) peuvent être consommées en toute sécurité dans les trois jours à condition d'être réfrigérées. Ne gardez pas les restes de repas plus de quatre jours.

Élimination des aliments impropres à la consommation

- Si vous n'êtes pas sûr du nombre de jours que les aliments ont été conservés au réfrigérateur, jetez-les. (**Note** : Il ne suffit pas de regarder, de sentir ou de goûter un aliment pour déterminer s'il est contaminé par des organismes dangereux.)

- Si des moisissures se sont formées sur le fromage, enlevez-les à l'aide d'un couteau et enlevez une tranche d'un pouce (2,5 cm) d'épaisseur de tous les côtés de la meule en évitant de contaminer le couteau. Placez le fromage dans une nouvelle pellicule de plastique. Jetez les fromages à pâte molle (p. ex., feta, brie, camembert) qui portent des moisissures.
- Jetez les boîtes de conserve qui sont bombées ou fissurées, sans goûter à leur contenu.
- Jetez les confitures, sirops, noix ou graines/céréales qui présentent des moisissures. Les moisissures peuvent se propager dans ces produits et constituer un danger.

Dans le doute, jetez l'aliment.

DR 11–NU : Erreurs compromettant la salubrité des aliments – Études de cas*

Études de cas

Étude de cas 1 : Vendredi soir

C'est vendredi soir et vous avez invité des amis à un souper pizza et ailes de poulet suivi d'une soirée cinéma. Vous avez prévu une sauce épicée à base de mayonnaise pour les ailes de poulet, et avez garni la pizza de crevettes congelées. Comme mets d'accompagnement, vous avez préparé des crudités à tremper dans la sauce mayo. Et comme les légumes semblaient propres, vous les avez coupés sans les laver, pour aller plus vite.

Vos amis sont partis tard et vous êtes *vraiment* fatigué. Le réfrigérateur est encombré de breuvages et il n'y a pas de place pour les restes de pizza, de poulet et de trempette. Vous couvrez les restes de serviettes de table pour la nuit et décidez de reporter le nettoyage au lendemain.

Au matin, vous pensez à manger le reste de pizza pour déjeuner, et même si les ailes de poulet sont froides, ce sera parfait avec la sauce pour déjeuner!

Quelles erreurs avez-vous commises qui compromettent la salubrité des aliments?	Qu'est-ce que vous auriez dû faire plutôt?

Suite

* Source : Dairy Farmers of Manitoba, 2008. Adaptation autorisée.

DR 11–NU : Erreurs compromettant la salubrité des aliments – Études de cas (suite)

Étude de cas 2 : À la fortune du pot

Vous préparez votre fameuse recette de ragoût de poulet pour un souper-partage après le tournoi de basketball. Vous manquez de temps et essayez de faire le plus vite possible. Oh non – vous avez oublié de faire un sandwich! Vous essuyez rapidement la planche à découper; il reste encore du poulet sur la planche, alors vous la rincez. Bon, c'est mieux. Vous coupez le pain sur la planche à découper et préparez le sandwich en deux temps trois mouvements. Le ragoût de poulet doit être prêt maintenant. Vous trempez la cuillère dans le ragoût pour y goûter. Miam miam! Vous trempez une deuxième fois la cuillère. Ça va, c'est prêt. Vous fermez le rond de la cuisinière et décidez de laisser refroidir la casserole avant de la mettre au frigo (ça devrait être assez froid quand vous reviendrez ce soir). En nettoyant le comptoir, vous remarquez qu'il reste du poulet décongelé à la température de la pièce. Comme vous n'en avez plus besoin, vous le remettez simplement au congélateur pour une prochaine fois.

Quelles erreurs avez-vous commises qui compromettent la salubrité des aliments?	Qu'est-ce que vous auriez dû faire plutôt?

Suite

DR 11–NU : Erreurs compromettant la salubrité des aliments – Études de cas (suite)

Étude de cas 3 : Chili du samedi

Vous invitez des amis pour une fête le samedi soir. En préparant votre fameux chili, vous vous rendez compte que la boîte de fèves que vous alliez utiliser est tout bosselée et bombée . . . c'est mauvais signe. Une deuxième boîte de fèves est aussi bosselée mais elle n'a pas de renflement; alors vous décidez de l'utiliser. Vous ajoutez les tomates quand soudain, « Aïe, ça pique!! ». Le jus des tomates a touché une mauvaise coupure faite la veille. Il ne reste plus de diachylons. Et pour comble de malheur, vous avez envie d'éternuer, mais avec le jus de tomate sur les mains, vous ne pouvez vous empêcher d'éternuer au-dessus du chili. Oops...

Vous avez prévu servir des craquelins et du fromage avant le souper. Vous voyez des moisissures sur le fromage. Pas de problème – vous grattez les côtés du fromage, le coupez en tranches et le placez dans une assiette de service.

Quelles erreurs avez-vous commises qui compromettent la salubrité des aliments?	Qu'est-ce que vous auriez dû faire plutôt?

Suite

DR 11–NU : Erreurs compromettant la salubrité des aliments – Études de cas (suite)

Étude de cas 4 : Mal en point

Vous travaillez à la cafétéria de l'école. Normalement, vous êtes plein d'entrain, mais aujourd'hui, vous n'êtes pas dans votre assiette pendant que vous préparez le repas du midi. Vous commencez à fouiller dans le réfrigérateur pour prendre des ingrédients quand soudain « Atchoum!! ». Vous mettez la main devant le nez pour éviter de contaminer les aliments. Vous voyez du bœuf haché que le gérant a fait décongeler depuis... combien de jours déjà? – il n'y a pas de date d'expiration indiquée – il y a peut-être deux ou trois jours? . . . ou à la fin de la semaine dernière? Vous examinez la viande, qui a une belle couleur, et qui ne sent rien. Vous décidez de l'utiliser. Vous la sortez du plastique et la faites cuire pour le dîner.

Quelles erreurs avez-vous commises qui compromettent la salubrité des aliments?	Qu'est-ce que vous auriez dû faire plutôt?

Suite

DR 11–NU : Erreurs compromettant la salubrité des aliments – Études de cas (Clé de correction)

Réponses aux études de cas

Étude de cas 1 : Vendredi soir

Quelles erreurs avez-vous commises qui compromettent la salubrité des aliments?	Qu'est-ce que vous auriez dû faire plutôt?
Vous avez laissé les aliments sur le comptoir.	La pizza, le poulet et la trempette devraient être réfrigérés dans les deux heures suivant la cuisson ou la préparation.
Vous n'avez pas lavé les légumes.	Les légumes doivent être rincés à l'eau froide avant d'être servis.
Vous avez ajouté les crevettes congelées à la pizza.	Les crevettes doivent être dégelées au réfrigérateur avant d'être ajoutées à la pizza.
Vous avez utilisé des serviettes de table pour couvrir les restes de nourriture.	Les restes d'aliments auraient dû être placés dans un contenant approprié (p. ex., pellicule moulante, sac à congélation, contenant hermétique) et réfrigérés.

Étude de cas 2 : À la fortune du pot

Quelles erreurs avez-vous commises qui compromettent la salubrité des aliments?	Qu'est-ce que vous auriez dû faire plutôt?
Vous avez utilisé la même planche à découper qui a servi à préparer du poulet cru.	Vous auriez dû utiliser une autre planche à découper propre et des ustensiles propres pour préparer le sandwich, ou bien laver et désinfecter la planche à découper et les ustensiles avant de les utiliser pour préparer le sandwich.
Vous ne vous êtes pas lavé les mains avant de faire le sandwich.	Il faut toujours se laver les mains après avoir manipulé de la viande crue. C'est encore mieux de se laver les mains après avoir préparé un aliment et avant de passer à un autre.
Vous avez plongé la cuillère deux fois dans le ragoût pour le goûter.	Utilisez une cuillère propre différente chaque fois que vous goûtez un aliment, ou utilisez une cuillère propre pour mettre l'aliment dans la cuillère que vous portez à la bouche.
Vous avez laissé la casserole de ragoût refroidir sur le comptoir.	La casserole est trop grande pour que le ragoût refroidisse assez rapidement jusqu'au centre (hors de la zone des températures dangereuses). Vous auriez dû plutôt transférer le ragoût dans des contenants plus petits, moins profonds et les placer au réfrigérateur, ou diviser le ragoût en portions individuelles et les faire congeler.
Vous avez fait décongeler le poulet sur le comptoir.	Tous les aliments devraient être décongelés au réfrigérateur.
Vous avez fait recongeler le poulet dégelé.	Il ne faut pas faire recongeler des viandes ou autres aliments dégelés. Il faut soit les faire cuire puis les faire congeler, soit les mettre au réfrigérateur et les utiliser dès que possible, soit les jeter.

* Source : Dairy Farmers of Manitoba, 2008. Adaptation autorisée.

DR 11–NU : Erreurs compromettant la salubrité des aliments – Études de cas (Clé de correction, suite)

Étude de cas 3 : Chili du samedi

Quelles erreurs avez-vous commises qui compromettent la salubrité des aliments?	Qu'est-ce que vous auriez dû faire plutôt?
Vous avez utilisé une boîte de conserve bosselée.	Vous avez utilisé la boîte bosselée (sans renflement). Quand vous voyez une bosse, vérifiez à quel endroit. La meilleure précaution, c'est de vérifier toutes les boîtes de conserve et de ne pas acheter les boîtes bosselées. Une boîte bosselée peut avoir été percée et contaminée par des bactéries. Si la déformation est pointue ou se trouve près de la « soudure » du couvercle, la boîte peut être percée aussi. Si la boîte est bossée sur la partie verticale, le contenu est probablement propre à la consommation. Si vous ouvrez la boîte et qu'une partie du contenu gicle, fait des bulles ou sent mauvais, jetez-la sans la goûter. Si vous bossez la boîte après l'avoir achetée, utilisez le contenu dès que possible. Si la boîte devient bosselée le long de la soudure, videz le contenu dans un contenant hermétique et utilisez l'aliment dès que possible.
Vous avez manipulé des aliments en ayant une coupure ouverte sur la main.	Ne manipulez jamais des aliments si vous avez une coupure ou une blessure ouverte. Nettoyez la coupure et couvrez-la d'un bandage/diachylon et d'un gant de caoutchouc ou d'un doigt en caoutchouc pour éviter de mouiller et de salir la coupure et le bandage. On évite ainsi de propager des micro-organismes dans les aliments et d'infecter la coupure.
Vous avez gratté les moisissures du fromage et l'avez servi à vos amis.	Si un fromage à pâte ferme présente des moisissures, vous devez couper une tranche de 2,5 cm (1 pouce) de tous les côtés de la meule. Il ne suffit pas de gratter les moisissures, puisque le champignon peut avoir contaminé l'intérieur du fromage. Si les moisissures sont visibles jusqu'au cœur du fromage, il faut le jeter au complet. Dès qu'il y a des moisissures dans un fromage à pâte molle, il faut le jeter.

Étude de cas 4 : Mal en point

Quelles erreurs avez-vous commises qui compromettent la salubrité des aliments?	Qu'est-ce que vous auriez dû faire plutôt?
Vous étiez malade en arrivant au travail.	Si vous êtes malade, RESTEZ À LA MAISON . Vous pouvez transmettre vos microbes à vos clients et les rendre malades. Si vous <i>devez</i> vous rendre au travail, portez un masque facial et lavez-vous les mains <i>très souvent</i> .
Vous avez éternué dans le réfrigérateur.	Couvrez-vous la bouche et le nez quand vous éternuez ou tousssez, surtout quand vous êtes à proximité d'aliments qui peuvent être consommés par d'autres. Quand vous éternuez, faites-le dans un papier-mouchoir ou dans votre manche, puis lavez-vous les mains. Mieux encore, restez à la maison quand vous n'êtes pas dans votre assiette.
Vous avez cuisiné le bœuf haché, même si vous n'étiez pas sûr du moment où il a été sorti du congélateur.	En cas de doute, jetez l'aliment, surtout si vous êtes responsable de la santé de vos clients.
Vous avez senti le bœuf haché et n'avez pas détecté de mauvaise odeur, puis vous l'avez utilisé.	Il ne suffit pas toujours de sentir les aliments pour détecter la contamination. Les aliments contaminés ne sentent pas toujours mauvais.

DR 12–NU : Dictionnaire des allégations d'étiquettes d'aliments

Le tableau ci-dessous énumère des exemples d'allégations courantes sur la valeur nutritive des aliments, et leur signification.

Allégations sur la valeur nutritive et leur signification*	
Mots-clés	Signification de l'allégation
Sans	une quantité tellement faible que les experts en santé la considèrent négligeable sur le plan nutritionnel
Sans sodium	▪ Moins de 5 mg de sodium**
Sans cholestérol	▪ Moins de 2 mg de cholestérol et faible teneur en graisses saturées (comporte une restriction au niveau des gras <i>trans</i>)** ▪ Pas nécessairement une faible teneur en gras
Faible teneur	toujours associée à une faible quantité
Faible teneur en gras	▪ 3 g ou moins de matières grasses**
Faible en graisses saturées	▪ 2 g ou moins de lipides saturés et <i>trans</i> combinés**
Teneur réduite	une quantité du nutriment au moins 25 % inférieure à celle d'un produit similaire
Teneur réduite en calories	▪ Au moins 25 % moins d'énergie que l'aliment auquel il est comparé
Source	toujours associée à une quantité importante
Source de fibres	▪ 2 g ou plus de fibres**
Bonne source de calcium	▪ 165 mg ou plus de calcium**
Léger	lorsque le terme léger fait référence à une caractéristique nutritionnelle d'un produit, cette allégation est permise uniquement dans le cas des aliments à « teneur réduite en gras », « à teneur réduite en énergie » (Calories) ▪ On doit préciser sur l'étiquette ce qui rend l'aliment « léger »; le terme léger peut s'appliquer également à une caractéristique organoleptique, comme la couleur***

** Par quantité de référence et par portion indiquée (la quantité spécifique d'aliments indiquée dans le tableau de la valeur nutritive)

*** Une exception est à souligner pour deux aliments qui ne requièrent pas d'explication : « rhum léger », et « légèrement salé » pour le poisson. À noter qu'une disposition particulière est prévue pour l'allégation « légèrement salé », qui est permise quand la teneur en sodium ajouté est inférieure d'au moins 50 % à celle d'un produit similaire.

* Source : Santé Canada. « Signification de quelques allégations relatives à la teneur en nutriments ». *Le point sur l'étiquetage nutritionnel... Fiches explicatives*, 26 nov. 2002. http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/label-etiquet/nutrition/educat/te_background-le_point-08-table1-fra.php.

DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait?

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Reformuler certains mythes pour les transformer en faits et enlever le mot *Mythe* de chaque fiche car les élèves doivent déterminer si chaque énoncé est un mythe ou un fait.

Mythe :

Les suppléments vitaminiques sont des substances naturelles et tout le monde devrait en prendre.

Fait : Les suppléments de vitamines et de minéraux ne sont généralement pas nécessaires pour les personnes qui ont une alimentation équilibrée, c'est-à-dire qui consomment le nombre de portions recommandé pour chacun des quatre groupes alimentaires, tel qu'indiqué dans le document *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien* (Santé Canada). Les personnes qui pensent avoir besoin de suppléments devraient en parler d'abord à un médecin, à un diététiste ou à un nutritionniste diplômé. Les consommateurs doivent également savoir et comprendre que certaines substances naturelles ne sont pas sans danger, et que certaines sont illégales (comme la marijuana).

Référence

Santé Canada. *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien*. Ottawa (Ont.) : Santé Canada, 2007. Disponible en ligne à <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/index-fra.php>.

Mythe :

Pourvu que je mange, peu importe à quel moment je mange.

Fait : Une alimentation appropriée après l'exercice permet aux muscles de récupérer plus rapidement et permet au participant de se préparer à faire de l'exercice ou à performer dans les prochaines heures. Durant l'exercice, le glycogène présent dans les muscles est consommé. La quantité de glycogène « brûlée » dépend de facteurs comme la quantité de glycogène disponible et la durée et l'intensité de l'exercice.

La période critique suivant l'exercice est celle des 30 premières minutes jusqu'à deux heures. Durant ce temps, les participants à l'activité physique doivent :

- consommer des aliments à indice glycémique élevé (glucides simples), car les muscles sont dans un état qui leur permet d'absorber plus facilement ces nutriments;
- consommer des protéines et des lipides.

En plus de consommer une quantité suffisante d'aliments, il est essentiel de se réhydrater ou de boire des liquides après l'exercice. Les participants qui n'ont pas d'appétit immédiatement après l'exercice peuvent boire du lait au chocolat ou des boissons pour sportifs.

Suite

DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait? (suite)

Mythe :

Il faut boire huit verres d'eau par jour.

Fait : La notion de la nécessité de boire huit verres d'eau par jour est un mythe, mais la nécessité de bien s'hydrater est un fait. Au cours d'une journée normale, le corps perd des fluides par la transpiration, la respiration et l'excrétion urinaire, et selon les conditions ambiantes (p. ex., température de l'air, humidité). Ce liquide doit être remplacé.

En maintenant un niveau de fluide approprié, on aide le corps à :

- transporter les nutriments et éliminer les déchets,
- lubrifier les articulations et les tissus,
- faciliter la digestion,
- contrôler la température interne par la transpiration.

Pour compenser la perte de fluides et se réhydrater, on peut boire de l'eau, des boissons pour sportifs, du thé, du lait, du jus ou du café, ou manger de la soupe, des fruits ou des légumes contenant beaucoup d'eau. La quantité de fluides qui doit être remplacée dépend de la quantité qu'on a perdue.

Mythe :

Boire de l'eau quand on fait de l'exercice entraîne des problèmes d'estomac et nuit à la performance.

Fait : Boire de l'eau ou d'autres liquides est essentiel pendant qu'on fait de l'exercice étant donné que l'augmentation du taux d'activité augmente la perte de fluides par la transpiration et par l'accélération de la respiration. Pendant l'exercice, il est préférable de boire souvent de petites quantités d'eau ou de boissons pour sportifs plutôt que d'avaler une ou deux fois une grande quantité de liquide, ou de ne pas boire du tout.

La déshydratation peut nuire à la performance. Une déshydratation excessive peut causer une augmentation incontrôlable de la température du corps, ce qui peut entraîner l'épuisement par la chaleur ou un coup de chaleur.

DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait? (*suite*)

Mythe :

Les substituts de repas disponibles (p. ex., lait frappé protéiné, barre énergétique) ne sont pas aussi nourrissants que les repas maison.

Fait : Les substituts de repas ne sont jamais aussi nourrissants que les repas cuisinés à la maison qui font partie d'une alimentation équilibrée. Cependant, les substituts de repas comme les laits frappés protéinés, les barres énergétiques, etc. peuvent être pratiques quand on n'a pas le temps de s'asseoir pour manger, et ils sont plus sûrs que les denrées périssables qui ne sont pas conservées à une température sécuritaire.

Mythe :

Je n'aime pas manger de la viande et je suis quand même en santé parce que je prends des suppléments de fer.

Fait : Les suppléments ne peuvent pas et ne devraient pas remplacer une alimentation équilibrée. Si un médecin, une diététiste ou une nutritionniste diplômée détermine qu'il y a une carence en vitamines ou en minéraux qui ne peut pas être corrigée par une alimentation équilibrée, alors il peut être approprié de prendre des suppléments alimentaires. En général, les suppléments de fer d'origine végétale doivent être pris avec de la vitamine C pour être absorbés efficacement.

Suite

DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait? (suite)

Mythe :

Peu importe ce qu'on mange pendant qu'on fait de l'entraînement physique ou de la compétition.

Fait : Si vous voulez introduire de nouveaux aliments ou boissons dans votre plan de pratique sportive ou d'activité physique, essayez-les d'abord durant une séance d'entraînement pour savoir comment le corps y réagit.

Durant l'activité physique, les glucides (ou hydrates de carbone) et les fluides sont essentiels à une bonne performance. Les participants à l'activité physique doivent aussi ingérer une quantité d'énergie correspondant à l'énergie dépensée afin de maintenir un poids-santé.

Mythe :

Les boissons énergétiques sont dommageables pour la santé et nuisent à la performance.

Fait : Les boissons énergétiques ne sont pas nécessairement mauvaises. Un ingrédient principal de ces boissons est la caféine, qui a ses bons et ses moins bons côtés, quoique les mauvais côtés pèsent plus lourd dans la balance.

- *Pour* : Comme la caféine est un stimulant, elle peut aider à garder l'esprit alerte à court terme.
- *Contre* : Pour certaines personnes, la caféine peut faire augmenter la fréquence cardiaque, le pouls, la transpiration et la déshydratation. Tous ces facteurs diminuent la performance. Parmi les autres effets secondaires de la consommation de caféine qui nuisent à la performance, citons les troubles du sommeil, les nausées et vomissements et l'irritabilité.

Les boissons énergétiques peuvent aussi inquiéter à cause des autres produits qu'elles contiennent. Certaines contiennent des édulcorants artificiels et donc peu de sucre. Les vitamines et minéraux ajoutés ainsi que les produits d'origine végétale sont les plus préoccupants. Bien que certains produits soient « naturels », ils ne conviennent pas nécessairement aux participants à l'activité physique.

- Si vous devez prendre des boissons énergétiques pour avoir une poussée d'énergie, posez-vous ces questions :
 1. Faites-vous trop d'entraînement?
 2. Mangez-vous suffisamment et au bon moment?
 3. Prenez-vous assez de repos?

Suite

DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait? (suite)

Mythe :

Le rapport idéal entre les nutriments est le suivant : 40 % de glucides complexes, 30 % de protéines et 30 % de lipides.

Fait : Pour pratiquer régulièrement des activités physiques ou des sports en suivant les recommandations du *Guide d'activité physique canadien* (Agence de la santé publique du Canada), les participants ont besoin d'un pourcentage supérieur de nutriments tirés des glucides comme principale source d'énergie. Pour répondre à leurs besoins en énergie, certains participants devront ingérer jusqu'à 60 % de glucides.

Références

Agence de la santé publique du Canada. *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes*. Ottawa (Ont.) : Agence de la santé publique du Canada, 2002.

---. *Guide d'activité physique canadien pour une vie active saine*. Ottawa (Ont.). Agence de la santé publique du Canada, 2004.

Ces guides sont disponibles en ligne à <http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/condition-physique/downloads.html>.

Mythe :

Prendre des pilules pour maigrir et des laxatifs aide à perdre du poids.

Fait : Une perte de poids rapide peut être néfaste pour la performance physique et surtout pour la santé en général. Un amaigrissement rapide grâce à des pilules pour maigrir, à des laxatifs et au sauna peut compromettre gravement la pratique de sports avec catégories de poids, p. ex., boxe, taekwondo, culturisme, lutte, ballet et gymnastique. Il est aussi préoccupant pour les femmes qui ont reçu des commentaires négatifs sur leur apparence ou qui pensent avoir de meilleurs résultats en sport si elles perdent du poids.

Tout le monde, y compris les athlètes, a besoin de maintenir une alimentation équilibrée. Les participants à des sports avec classement au poids devront peut-être s'inscrire dans une classe de compétition supérieure pour éviter de se soumettre à une perte de poids trop rapide.

Suite

DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait? (suite)

Mythe :

Plus on consomme de protéines et de suppléments protéiniques, plus les muscles se développent et restent développés.

Fait : Les muscles ont une capacité limitée d'absorber les acides aminés dérivés des protéines. Une fois que cette limite est atteinte, les protéines et calories en surplus seront stockées sous forme de graisse.

Mythe :

Les crampes musculaires sont dues à un apport insuffisant en sel.

Fait : En général, les crampes musculaires sont dues à une perte excessive de fluides durant la sudation, et non à un apport insuffisant en sel.

Nous avons besoin de sodium pour assurer le fonctionnement normal de l'organisme (p. ex., maintien du niveau de fluides, régulation des influx nerveux et bon fonctionnement des muscles), mais l'absorption d'une quantité trop importante de sodium peut faire monter la tension artérielle et accroître le risque de troubles cardiaques et d'accident vasculaire cérébral (AVC). Un apport excessif en sodium entraîne aussi la perte de calcium, ce qui peut avoir un impact sur la santé des os.

La majeure partie du sodium ingéré provient d'aliments transformés ou préparés, et non de la salière à table. Le sel ajouté dans notre assiette représente aussi peu que 10 % de notre apport quotidien en sodium, alors que plus de 75 % du sodium absorbé vient du sel ajouté aux aliments durant la transformation.

Suite

DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait? (suite)

Mythe :

Les suppléments spéciaux comme les acides aminés, le pollen d'abeille, le ginseng et la levure de bière améliorent la performance des athlètes.

Fait : La prise de suppléments spéciaux, comme des acides aminés, le pollen d'abeille, le ginseng et la levure de bière, ne peut remplacer une alimentation équilibrée. Il n'y a aucune indication prouvant que l'ingestion de l'une de ces substances améliore la performance des athlètes. De plus, ces suppléments spéciaux coûtent très cher.

Mythe :

Si on fait de l'entraînement avant de déjeuner, on brûle plus de graisses.

Fait : Pour tirer le maximum de l'entraînement matinal, on doit prendre un repas équilibré au moment approprié avant de faire de l'exercice pour que le corps puisse digérer la nourriture et que les muscles puissent absorber les nutriments. Dans le cas d'un entraînement avant le déjeuner, le dernier repas peut remonter à 8 à 12 heures. Si vous ne prenez pas un bon repas avant l'exercice, vos muscles épuiseront leurs réserves d'énergie plus rapidement, vous laissant sans l'énergie nécessaire pour terminer l'entraînement, ou votre intensité d'exercice diminuera à un niveau décevant par rapport à vos attentes ou objectifs. En outre, une fois à table, vous serez porté à manger plus parce que vous aurez trop faim.

Suite

DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait? (*suite*)

Mythe :

Avant une course importante, il faut créer une surcharge glucidique (p. ex., en mangeant des pâtes).

Fait : Les glucides (ou hydrates de carbone) sont stockés dans les muscles après avoir été convertis en glycogène. La consommation de glucides la veille d'une grande course peut être utile, mais il y a une limite à la quantité de glycogène qui peut être stockée dans les muscles. Il est plus efficace de faire une surcharge glucidique les jours précédant une activité d'endurance.

Mythe :

La caféine cause la déshydratation pendant la pratique de sports d'endurance et devrait donc être évitée.

Fait : Chez la plupart des buveurs réguliers de breuvages avec caféine, on sait que la caféine n'a pas d'effet diurétique. Mais chez les buveurs occasionnels de café, certains des effets secondaires connus comme la nausée, la diarrhée, et la miction fréquente entraînent une perte excessive de fluides avant même le début des activités sportives ou performances axées sur l'endurance.

Suite

DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait? (suite)

Mythe :

L'ingestion de sucre, de miel, de boissons gazeuses ou de tout autre aliment sucré fournit l'énergie nécessaire juste avant une compétition athlétique.

Fait : Ces aliments sucrés fournissent rapidement une énergie qui s'épuise vite (de courte durée) car ils sont facilement absorbés et utilisables par les muscles. Mais selon la durée de l'activité physique, ces sources d'énergie rapide ne fourniront peut-être pas assez d'énergie pour une activité soutenue ou une série d'exercices. Il serait préférable de consommer des glucides, une certaine quantité de protéines et un peu de matières grasses quelques heures avant la participation à l'activité physique, et des glucides simples juste avant le début des activités.

Mythe :

Les vitamines et les minéraux donnent aux athlètes une énergie supplémentaire.

Fait : En eux-mêmes, les vitamines et les minéraux ne sont pas des sources d'énergie. Ce que font les minéraux et les vitamines, c'est qu'ils aident à libérer l'énergie chimique présente dans les aliments consommés dans le cadre d'une alimentation équilibrée.

Suite

DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait? (*suite*)

Mythe :

Peu importe ce qu'on boit durant l'activité physique pourvu que l'on consomme des liquides.

Fait : Boire de l'eau est la meilleure façon de remplacer les fluides perdus durant l'activité physique. Mais quand on fait de l'exercice par temps chaud, on doit tenir compte d'une sudation (transpiration) excessive. De plus, l'eau ne suffit pas toujours lorsque les participants ne peuvent pas manger pendant un entraînement ou une compétition qui dure plus de 90 minutes (en général). Dans ce cas, les boissons pour sportifs peuvent être utiles. Éviter les boissons à forte teneur en caféine ou alcool, car ces ingrédients peuvent agir comme diurétiques ou dépresseurs.

Mythe :

Il n'y a pas de différence entre les boissons énergétiques et les boissons pour sportifs.

Fait : Les boissons énergétiques sont très différentes des boissons pour sportifs.

- Les *boissons énergétiques* sont gazéifiées, ce qui nuit à l'absorption des liquides. Elles ont aussi une forte teneur en caféine.
- Les *boissons pour sportifs* sont formulées scientifiquement de façon à favoriser le remplacement des liquides et électrolytes chez les athlètes et les participants à des activités physiques.

Suite

DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait? *(suite)*

Mythe :

La consommation de boissons pour sportifs durant l'exercice fait engraisser.

Fait : Quelle que soit la source de calories, si l'apport énergétique est supérieur à la dépense d'énergie (de calories), il y aura gain de poids.

Mythe :

Les boissons pour sportifs ont une forte teneur en sucre et en calories.

Fait : En comparant la teneur en sucre et en calories des boissons pour sportifs et des jus de fruits ou de boissons gazeuses ordinaires (p. ex., consulter le tableau de la valeur nutritionnelle sur l'étiquette), on constate que les boissons pour sportifs ont environ la moitié de la teneur en sucre et en calories des autres boissons.

Suite

DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait? (*suite*)

Mythe :

Les boissons pour sportifs ne sont conçues que pour les participants à des activités physiques qui durent plus de 60 minutes.

Fait : Certains athlètes transpirent énormément et perdent des fluides et des électrolytes plus rapidement que les autres. Dans ce cas, les boissons pour sportifs peuvent être utiles même si l'activité dure 60 minutes ou moins.

Mythe :

Les boissons pour sportifs contiennent trop de sel.

Fait : Les boissons pour sportifs ont une teneur en sodium équivalente à celle des aliments courants comme le lait, le pain et les céréales du déjeuner. Le sodium joue un rôle important dans l'absorption des fluides. La consommation d'aliments contenant du sodium durant l'activité physique n'est pas toujours possible ni pratique; par conséquent, l'ingestion de boissons pour sportifs fournit une autre option intéressante.

Suite

DR 13–NU : Recherche sur la nutrition et le sport : Mythe ou Fait? (*suite*)

Mythe :

Seuls les athlètes qui font de l'entraînement en force doivent se préoccuper de consommer suffisamment de protéines.

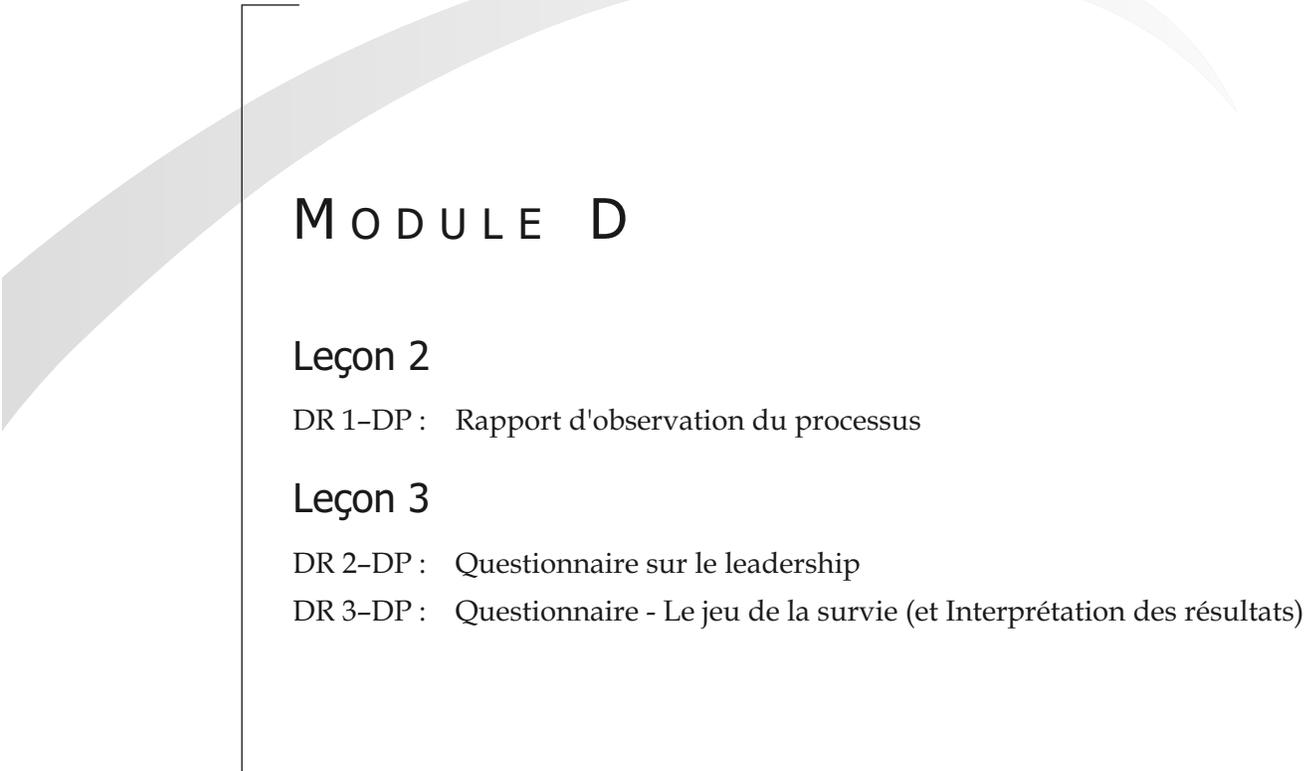
Fait : Les athlètes ont besoin d'un entraînement de qualité et constant, d'une alimentation équilibrée et de suffisamment de repos. S'il leur manque l'un de ces trois éléments, leur performance ne sera pas à son meilleur, quel que soit le type d'activité physique auquel ils participent (p. ex., entraînement en force, en puissance, en endurance).

Mythe :

Il n'y a qu'une seule « bonne façon » de s'alimenter pour que le corps réalise sa performance maximale.

Fait : Aucun plan de nutrition n'est le meilleur pour tous les sportifs. Chaque personne est unique relativement à la façon dont son corps réagit à l'ingestion de certains aliments et à certains types d'exercice.

Suite



MODULE D

Leçon 2

DR 1-DP : Rapport d'observation du processus

Leçon 3

DR 2-DP : Questionnaire sur le leadership

DR 3-DP : Questionnaire - Le jeu de la survie (et Interprétation des résultats)

DR 1–DP : Rapport d'observation du processus

Observateur _____ Date _____

Membres de l'équipe _____

Marche à suivre

En tant qu'*observateur ou observatrice du processus* pour votre équipe, vous ne participerez pas activement à l'exécution de la tâche de l'équipe. Votre rôle consiste à vous placer de façon à bien voir et entendre les interactions et communications entre vos coéquipiers pendant qu'ils travaillent à réaliser la tâche assignée à l'équipe.

REMARQUE

Vous ne devez ni mentionner ni inscrire les noms des élèves dans vos observations.

Si un conflit survient et si les membres de l'équipe semblent incapables de le résoudre eux-mêmes, informez-en votre enseignant ou facilitateur.

Compléter le rapport suivant sur l'activité de votre équipe, et soyez prêt(e) à faire part de vos observations durant le processus de récapitulation, sans faire de critiques.

Plan de l'équipe

1. Est-ce que l'équipe semble avoir défini clairement son plan? Expliquez.

Interaction et communication

2. Inscrivez/comptez le nombre de commentaires positifs, négatifs ou neutres exprimés durant l'activité de l'équipe. Ces commentaires pourraient aussi être faits sous forme de suggestions et/ou de consignes.

Commentaires positifs (p. ex., « beau travail », « bonne idée »)	Commentaires négatifs (p. ex., « c'est stupide », « borné! »)	Commentaires neutres (p. ex. « OK », « et si on faisait comme ça? »)

3. Y a-t-il eu une forme de communication non verbale? _____

Si oui, de quelle façon cette communication non verbale s'est-elle manifestée (p. ex., élève assis à l'écart, expressions faciales, langage corporel)?

Suite

DR 1–DP : Rapport d'observation du processus (*suite*)

Rôles des membres de l'équipe

4. À partir des rôles indiqués dans l'activité d'apprentissage Prédire les rôles des membres de l'équipe, essayez d'identifier les rôles qui ont émergé durant l'activité de construction. Inscrivez/comptez, dans la catégorie appropriée, les rôles que vous avez observés.

Rôles liés à la tâche	Rôles interactifs	Rôles individuels

5. Quel était le niveau d'énergie de l'équipe? Expliquez.

6. Comment décririez-vous l'atmosphère au sein de l'équipe (p. ex., détendue, tendue)?

7. Est-ce que tous les membres de l'équipe ont participé à l'activité? Expliquez.

8. Y a-t-il eu des conflits? _____

Si oui, comment ont-ils été résolus?

Impressions générales

DR 2–DP : Questionnaire sur le leadership*

Lisez les énoncés suivants et indiquez quel comportement vous adopteriez plus probablement si vous étiez leader d'un groupe ou d'une équipe; choisissez parmi les cotes ci-dessous.

T = Toujours **F** = Fréquemment **O** = Occasionnellement **S** = Rarement **J** = Jamais

Si j'étais leader d'un groupe/d'une équipe . . .	T	F	O	R	J
1. J'agis très probablement comme porte-parole du groupe.					
2. Les politiques du groupe seraient déterminées par la majorité des voix.					
3. Je laisserais aux membres du groupe une complète liberté dans leur travail.					
4. J'encouragerais tous les membres du groupe à suivre les règles.					
5. Je permettrais aux membres du groupe de se servir de leur jugement pour résoudre les problèmes.					
6. J'insisterais sur la nécessité que notre groupe soit meilleur que les autres.					
7. J'utiliserais le remue-méninges en groupe pour trouver de nouvelles idées.					
8. Je m'attendrais à ce que tous mes coéquipiers disent leur opinion sur la meilleure façon de réaliser la tâche.					
9. J'essaierais de faire passer mes idées dans le groupe.					
10. Je laisserais les membres du groupe faire leur travail de la façon qui leur semble la meilleure.					
11. Je m'efforcerais de faire reconnaître ma valeur personnelle.					
12. La présidence des réunions serait assurée en rotation, pour que tous aient une chance de présider.					
13. Je laisserais les membres de l'équipe résoudre leurs différends eux-mêmes.					
14. Je m'efforcerais d'accélérer le travail autant que possible.					
15. Je laisserais aller les membres du groupe pour qu'ils fassent leur travail par eux-mêmes.					
16. Je tâcherais de résoudre les conflits s'il y en avait dans le groupe.					
17. J'inciterais les membres du groupe à choisir eux-mêmes la tâche qu'ils veulent accomplir selon leurs préférences.					
18. Je représenterais le groupe à des réunions à l'extérieur.					
19. J'aurais de la réticence à laisser les membres du groupe faire leur travail comme ils veulent.					
20. Je déciderais ce qui doit être fait et comment cela doit être fait.					
21. J'insisterais pour que la productivité augmente dans les tâches assignées.					
22. Je donnerais des pouvoirs seulement aux membres du groupe sur qui j'ai un contrôle.					
23. Les choses finiraient généralement par se produire comme je l'ai prédit.					
24. Je laisserais les membres du groupe libres de faire appel à leur initiative.					
25. J'assignerais aux membres du groupe des tâches précises.					
26. Je serais prêt(e) à apporter des changements.					
27. C'est le groupe entier qui travaillerait à résoudre les problèmes.					
28. Je ferais confiance aux membres du groupe pour qu'ils fassent preuve de jugement.					
29. J'établirais un échéancier pour le travail à faire.					
30. Je refuserais d'expliquer mes actions.					
31. Je persuaderais les autres que mes idées sont à leur avantage.					
32. Je permettrais au groupe de travailler à son propre rythme.					
33. J'inciterais le groupe à battre son propre record.					
34. J'agis sans consulter le groupe.					
35. Je demanderais aux membres du groupe de suivre les règles et règlements standard.					

* Source : Gray, John W., et Angela Laird Pfeiffer. *Skills for Leaders*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1987. 34–37. Copyright 1987 National Association of Secondary School Principals. Pour de plus amples détails sur les produits et services de la NASSP visant à promouvoir l'excellence dans le leadership dans les écoles secondaires, visitez le <http://www.principals.org>. Adaptation autorisée.

DR 3–DP : Questionnaire - Le jeu de la survie*

Marche à suivre

Vous trouverez ci-dessous 12 questions portant sur différents aspects de la survie des humains en région isolée. Pour chacune des 12 questions, vous devez choisir individuellement la solution qui semble la meilleure. Essayez de vous imaginer dans la situation décrite; n'oubliez pas que vous êtes seul(e) et que vous avez très peu d'équipement (à moins d'indication contraire). C'est l'automne; durant la journée, le temps est chaud et sec, mais les nuits sont froides.

Une fois que vous aurez répondu vous-même à chaque question, révisez chacune en petit groupe. Votre groupe doit décider par consensus quelle était la meilleure solution à chaque situation. Vous ne devez pas, en aucune circonstance, changer vos réponses individuelles après la discussion en équipe. Les réponses individuelles et les réponses du groupe seront ensuite comparées, et les bonnes réponses fournies.

Questionnaire

1. Vous vous êtes éloigné(e) de votre groupe d'amis et maintenant, vous êtes seul(e), perdu(e) en forêt et ne voyez aucun sentier ni chemin. Vous n'avez aucun équipement spécial pour signaler votre position. La meilleure façon d'alerter vos amis est :
 - a. d'appeler à l'aide le plus fort possible mais avec une voix grave;
 - b. de crier aussi fort que possible;
 - c. de siffler des notes aussi aiguës et aussi fort que possible.

Réponse individuelle : _____ Réponse de groupe : _____

2. Vous êtes dans une région infestée de serpents. La meilleure façon de vous protéger des serpents est :
 - a. de faire autant de bruit que possible avec vos pieds;
 - b. de marcher doucement et sans bruit;
 - c. de ne marcher qu'à la nuit tombée.

Réponse individuelle : _____ Réponse de groupe : _____

3. Vous avez perdu votre chemin dans une région sauvage et vous avez faim. La meilleure façon de reconnaître les plantes comestibles (du moins celles que vous ne connaissez pas) est :
 - a. de manger ce que les oiseaux mangent;
 - b. de manger toutes les plantes excepté celles qui portent des baies rouge vif;
 - c. de placer un petit morceau de la plante entre vos lèvres pendant cinq minutes; s'il ne se passe rien, vous pouvez en manger un peu.

Réponse individuelle : _____ Réponse de groupe : _____

Suite

* Source : Éducation physique et santé Canada (EPS Canada). *Leading the Way—Youth Leadership Guide: Bringing Out the Best in Children and Youth*. Ottawa (Ont.) : EPS Canada, 2009. Disponible à <http://www.excelway.ca>. Adaptation autorisée.

DR 3–DP : Questionnaire - Le jeu de la survie (*suite*)

4. Le temps se réchauffe et devient plus sec. Vous avez un litre d'eau avec vous. Vous devriez :
- rationner l'eau et ne boire qu'environ une tasse par jour;
 - éviter de boire avant d'arrêter de marcher pour la nuit, puis boire la quantité dont vous avez besoin, selon vous;
 - boire autant que vous en sentez le besoin parce que vous avez soif.

Réponse individuelle : _____ Réponse de groupe : _____

5. Il ne vous reste plus d'eau et vous avez très soif. Vous arrivez enfin à un ruisseau, mais il est complètement à sec. Le meilleur moyen de trouver de l'eau est probablement :
- de creuser dans le lit du ruisseau;
 - de creuser sous les plantes et les racines d'arbres près du ruisseau;
 - de creuser dans le lit du ruisseau et dans le creux d'un méandre.

Réponse individuelle : _____ Réponse de groupe : _____

6. Vous essayez de sortir de cette région aride en descendant des ravins où il y a probablement de l'eau. La nuit tombe. Le meilleur endroit pour camper est :
- près du plan d'eau dans la gorge du ravin;
 - en hauteur, sur une crête (surplomb);
 - à mi-pente.

Réponse individuelle : _____ Réponse de groupe : _____

7. Vous vous êtes éloigné(e) de votre camp pour faire une petite promenade à la nuit tombée. La noirceur vient rapidement en forêt et, quand vous décidez de retourner au camp, votre lampe de poche commence à faiblir. Vous devriez :
- marcher aussi vite que possible vers le camp avec la lampe de poche allumée, espérant qu'elle tiendra le coup assez longtemps pour que vous retrouviez votre chemin;
 - placer les piles au creux de votre aisselle pour les réchauffer et les remettre dans la lampe de poche;
 - allumer la lampe par intervalles de quelques secondes pour voir où vous mettez les pieds et vous rapprocher du camp par étapes.

Réponse individuelle : _____ Réponse de groupe : _____

Suite

DR 3–DP : Questionnaire - Le jeu de la survie (*suite*)

8. Une tempête de neige vous oblige à rester confiné dans votre petite tente. Pendant que vous dormiez, vous avez laissé votre poêle portatif allumé. Cela pourrait devenir dangereux si la flamme est :

- a. jaune
- b. bleue
- c. rouge

Réponse individuelle : _____ Réponse de groupe : _____

9. Vous devez franchir une rivière avec un fort courant et de grosses roches au fond, et aux eaux tumultueuses. Après avoir choisi soigneusement l'endroit où vous traverserez, vous devez :

- a. traverser en gardant vos bottes et votre sac à dos;
- b. enlever vos bottes et jeter votre sac à dos de l'autre côté de la rivière;
- c. jeter votre sac à dos de l'autre côté de la rivière et traverser avec vos bottes.

Réponse individuelle : _____ Réponse de groupe : _____

10. Quand vous traversez une rivière avec un fort courant et que vous avez de l'eau jusqu'à la ceinture, vous devez traverser avec le corps tourné :

- a. vers l'amont (le haut de la rivière);
- b. vers l'autre côté de la rivière;
- c. vers l'aval (le bas de la rivière).

Réponse individuelle : _____ Réponse de groupe : _____

11. Vous êtes sur un terrain rocailleux que vous devez escalader pour traverser de l'autre côté. Les rochers sont couverts de mousse et glissants. Vous devez grimper :

- a. pieds nus;
- b. avec vos bottes;
- c. en chaussettes.

Réponse individuelle : _____ Réponse de groupe : _____

12. À votre retour au camp, une surprise vous attend : un gros ours rôde autour de votre tente. Vous n'avez pas d'arme. À dix mètres de vous, l'ours se dresse sur ses pattes arrière. Vous devez :

- a. vous enfuir;
- b. grimper à l'arbre le plus proche;
- c. rester immobile, mais vous préparer à reculer lentement.

Réponse individuelle : _____ Réponse de groupe : _____

DR 3–DP : Questionnaire - Le jeu de la survie* (*suite*)

Interprétation des résultats

Vous trouverez ci-dessous la solution recommandée par des experts en survie pour chacune des 12 questions. Ces recommandations s'appliquent à la plupart des situations, mais dans certains cas précis, il sera peut-être nécessaire d'envisager d'autres options.

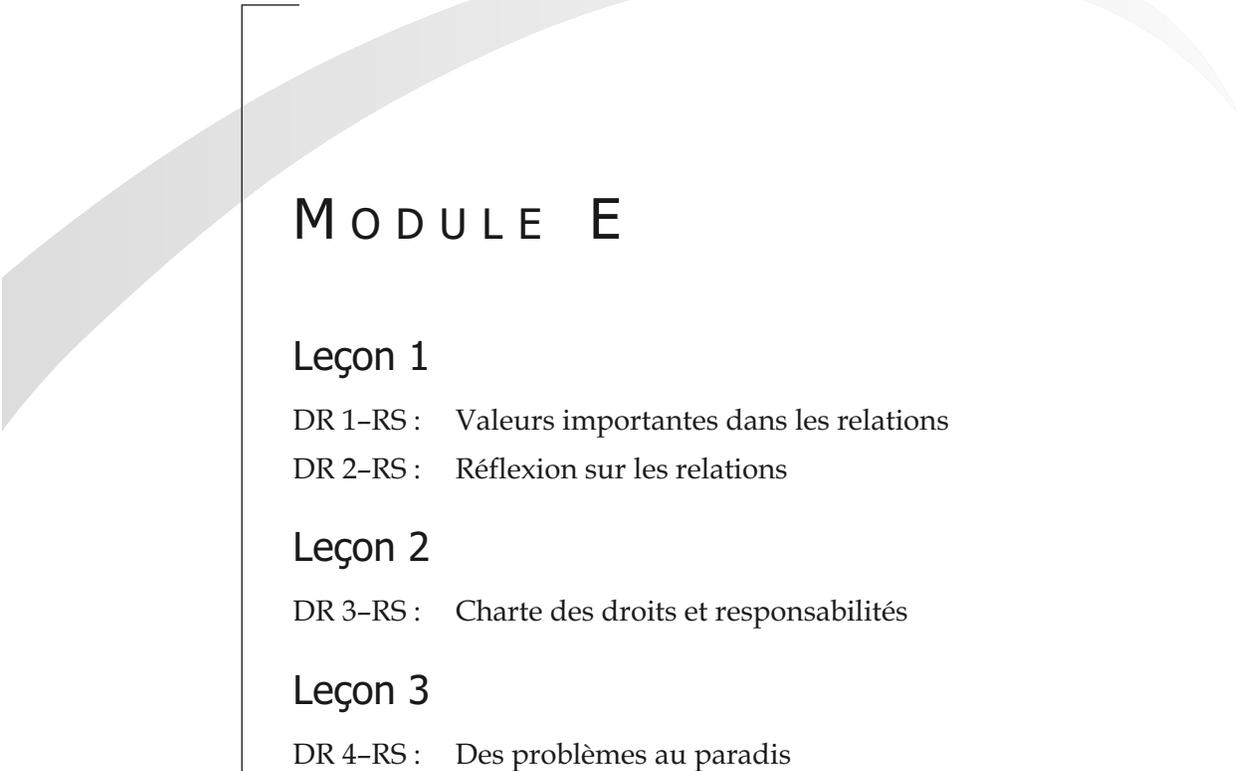
1. a) **Crier aussi fort que possible mais d'une voix grave.** De fait, une voix grave porte plus loin, surtout dans une forêt dense. En criant « À l'aide! » aussi fort que possible d'une voix grave, vous avez le plus de chances d'attirer l'attention de vos amis. Un cri lointain d'une voix aiguë ne porte pas aussi loin et risque davantage d'être confondue avec un cri d'oiseau ou d'un autre animal.
2. a) **Faire autant de bruit que possible avec les pieds.** En général, les serpents ont peur du bruit et vont s'enfuir immédiatement. Vous ne verrez fort probablement aucun serpent, à moins de le surprendre à un endroit où il lui est impossible de s'échapper. Certains serpents chassent la nuit, et en marchant sans bruit, il y a de fortes probabilités d'en rencontrer un.
3. c) **Placer un petit morceau de la plante entre vos lèvres et attendez cinq minutes; s'il ne se passe rien, vous pouvez en manger un peu.** Naturellement, la meilleure solution est de ne manger que les plantes qu'on connaît, mais dans le doute, et s'il n'y a aucune autre solution, le test de la plante sur les lèvres est une bonne option. Si la plante est vénéneuse, vous aurez une sensation désagréable sur les lèvres, ce qui doit sonner l'alarme. La couleur des baies n'est pas nécessairement le signe d'une plante vénéneuse. De plus, les oiseaux n'ont pas le même système digestif que les humains; ce qui est bon pour eux ne l'est pas nécessairement pour nous.
4. c) **Boire autant d'eau que vous en sentez le besoin parce que vous avez soif.** Ce qu'il faut éviter dans cette situation, c'est la déshydratation, parce qu'une fois que le processus est enclenché, on ne peut pas l'arrêter. Le rationnement de l'eau ne vous permet pas de combattre efficacement le danger, surtout si vous avez des coups de soleil ou si vous êtes déshydraté. Voilà pourquoi vous devez boire quand vous avez soif, et bien entendu, trouver une source d'eau aussi vite que possible.
5. c) **Creuser dans le lit du ruisseau et dans le creux d'un méandre.** L'eau coule plus vite dans le creux d'un méandre où le ruisseau est plus profond et où il y a moins de boue; c'est donc le dernier endroit qui s'asséchera.
6. c) **À mi-pente.** S'il y a une tempête, l'endroit peut se transformer en véritable torrent. Par conséquent, vous ne devez pas rester au creux d'un ravin parce que vous risquez d'être emporté par le courant. C'est arrivé à bien des campeurs et des amateurs d'escalade. De plus, si vous campez sur une crête, vous serez beaucoup plus exposé à la pluie, au vent et à la foudre en cas de tempête. Il est donc préférable de camper à mi-pente.

Suite

* Source : Éducation physique et santé Canada (EPS Canada). *Leading the Way—Youth Leadership Guide: Bringing Out the Best in Children and Youth*. Ottawa, (Ont.) : EPS Canada, 2009. Disponible à <http://www.excelway.ca>. Adaptation autorisée.

DR 3–DP : Questionnaire - Le jeu de la survie (*suite*)

7. **b) Placer les piles dans le creux de votre aisselle pour les réchauffer et les remettre dans la lampe de poche.** Les piles perdent une grande partie de leur puissance et s'affaiblissent rapidement quand il fait froid. C'est donc une bonne idée de les réchauffer. Naturellement, il est préférable d'éviter de marcher en forêt la nuit. Il y a trop d'obstacles sur lesquels on peut se blesser (p. ex., branches basses, vieux troncs d'arbres, trous dans le sol). Une jambe fracturée, une blessure à l'œil ou une cheville foulée seraient un grave handicap dans cette situation. Quand vous êtes dans une région boisée, il est préférable de rester près du camp parce que la noirceur vient rapidement après le coucher du soleil.
8. **a) Jaune.** Une flamme jaune indique que la combustion dans votre poêle est incomplète et qu'il y a émission de dioxyde de carbone. Tous les ans, des campeurs sont asphyxiés dans leur tente par les émissions de dioxyde de carbone.
9. **a) Traversez en portant vos bottes et votre sac à dos.** Franchir une rivière avec un fort courant est la cause de nombreux accidents. Gardez vos chaussures pour vous protéger des roches pointues. De plus, si le poids de votre sac à dos est bien réparti, il vous procurera plus de stabilité pour traverser. S'il est étanche et imperméable, il pourrait vous servir de gilet de sauvetage si vous tombez dans une fosse.
10. **b) Vers l'autre côté de la rivière.** Beaucoup de gens se noient parce qu'ils sont tournés dans la mauvaise direction en traversant une rivière. Faire face à l'amont est la position la plus dangereuse. Le courant peut vous pousser vers l'arrière et le poids de votre sac peut vous faire perdre l'équilibre dans le courant. C'est en marchant perpendiculairement au courant et en regardant à l'endroit où vous voulez arriver sur l'autre berge que vous avez la meilleure stabilité.
11. **c) En chaussettes.** C'est le meilleur moyen de ne pas perdre pied et de sentir le sol sur lequel vous marchez. Vos bottes de montagne peuvent devenir trop glissantes, et si vous êtes pieds nus, vous courez plus de risques de vous blesser aux pieds.
12. **c) Rester immobile, et vous préparer à reculer lentement.** Si vous bougez, l'ours sera sûrement plus excité que si vous restez immobile. S'il est plus intéressé par votre équipement, il est préférable de le laisser faire et partir quand il aura terminé. En général, on recommande de reculer très doucement pour atteindre un abri, comme un arbre ou un gros rocher.



MODULE E

Leçon 1

DR 1-RS : Valeurs importantes dans les relations

DR 2-RS : Réflexion sur les relations

Leçon 2

DR 3-RS : Charte des droits et responsabilités

Leçon 3

DR 4-RS : Des problèmes au paradis

DR 5-RS : Dérapages dans les relations : Étude de cas

DR 6-RS : Conseils pour s'affirmer dans la communication

DR 1–RS : Valeurs importantes dans les relations*

Marche à suivre

- Lisez ci-dessous la liste de valeurs importantes dans les relations et réfléchissez à l'importance que vous accorderiez à chacune dans votre relation intime ou engagement.
- Dans le tableau ci-dessous, indiquez dans la colonne appropriée l'importance que vous accordez à chaque valeur énumérée. (Pour chaque valeur, cochez la colonne la plus appropriée.)
- Après avoir complété le tableau, répondez aux questions de la page suivante.

Valeurs importantes dans les relations	Indispensable	Importante	Souhaitable	Peu importante
Être digne de confiance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être fidèle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être attentionné et bienveillant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir des passe-temps communs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir des amis en commun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir des enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Honnêteté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Importance de la famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intelligence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Argent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soutien mutuel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confiance et confidentialité (discrétion)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sens de l'humour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relations sexuelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partage des responsabilités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mêmes valeurs et convictions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intérêts semblables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Même niveau de scolarité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mode de vie semblable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Volonté de grandir et de s'améliorer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Suite

* Source : PPM 1998; rev. Sexuality Education Resource Centre Manitoba, 2008. Adaptation autorisée.

DR 1–RS : Valeurs importantes dans les relations *(suite)*

Questions

1. Pour chaque colonne, indiquez **deux** valeurs que vous avez choisies et expliquez vos choix.

Indispensable (essentielle)

Importante

Souhaitable (mais pas nécessaire)

Peu importante (s'il y a lieu)

2. Avez-vous ajouté à la liste d'autres valeurs importantes pour les relations? Si oui, lesquelles et pourquoi?

DR 2–RS : Réflexion sur les relations

Marche à suivre

Complétez cette feuille de réflexion faisant partie de la leçon 1 du module E.

- Indiquez le nom d'une personne avec qui vous entretenez une relation.
- Sur l'échelle graduée ci-dessous, indiquez le degré de santé de la relation.
- Indiquez les problèmes ou préoccupations qui existent dans votre relation avec cette personne.
- Indiquez à quels domaines ou aspects de vos relations touchent ces problèmes ou préoccupations.
- Indiquez ce que vous devriez faire pour résoudre les problèmes ou éliminer vos préoccupations.
- Essayez de prédire ce qui arrivera si ces problèmes ne sont pas résolus.

REMARQUE

Vous aurez l'occasion de revoir et de modifier vos réponses à la fin de la leçon 4 du module E. Assurez-vous de conserver cette feuille en lieu sûr.

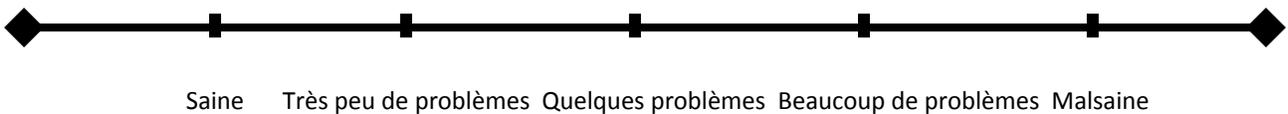
Questions

1. Personne avec qui vous entretenez une relation :

(Le nom peut être réel ou fictif, mais il doit représenter une personne qui existe vraiment.)

2. Votre relation est-elle saine?

(Sur l'échelle graduée, indiquez d'une flèche le degré de santé de votre relation.)



3. Quels sont les problèmes ou préoccupations qui existent dans cette relation? Précisez.

DR 2–RS : Réflexion sur les relations (suite)

4. Domaines ou aspects auxquels touchent ces problèmes ou préoccupations?

(Cochez les cases appropriées.)

Problèmes pratiques ou logistiques

Problèmes de compatibilité

Problèmes d'engagement

Problèmes d'affection ou d'intimité

5. À votre avis, que devriez-vous faire pour résoudre ces problèmes ou préoccupations?

6. Qu'est-ce qui pourrait arriver si ces problèmes ou préoccupations ne sont pas résolus?

DR 3-RS : Charte des droits et responsabilités

Rôle : _____

Charte des droits

J'ai le droit de . . .

J'ai la responsabilité de . . .

DR 4–RS : Des problèmes au paradis

Marche à suivre

- Imaginez que vous avez un partenaire qui vous est très cher/que vous aimez beaucoup.
- Lisez attentivement chacun des énoncés dans le tableau ci-dessous.
- Indiquez dans le petit carré près de chaque énoncé le chiffre de la légende correspondante ci-dessous.
- Après avoir indiqué vos choix, préparez-vous à discuter de votre situation avec d'autres élèves.

Légende

- 1** Ce n'est pas un problème. Je peux m'en accommoder.
- 2** C'est un problème et il faudrait tenter ensemble de trouver une solution. (Pas encore critique.)
- 3** C'est un gros problème et je demanderais de l'aide pour le résoudre. (C'est important mais ça vaut la peine qu'on s'efforce de trouver une solution.)
- 4** Cela serait un obstacle insurmontable dans notre relation. (Ne vaut la peine; motif de rupture.)

Mon/ma partenaire				
<input type="checkbox"/> ne veut plus me donner de l'affection	<input type="checkbox"/> se met en colère facilement et parfois pour des riens	<input type="checkbox"/> ne veut pas que je passe du temps avec mes ami(e)s	<input type="checkbox"/> n'investit pas assez de temps et d'effort dans notre relation	<input type="checkbox"/> trouve plein de prétextes pour ne pas être avec moi
<input type="checkbox"/> me rend responsable de tout ce qui nous arrive	<input type="checkbox"/> se plaint constamment de ce que je fais/de ce qu'on fait	<input type="checkbox"/> ne s'excuse jamais ou n'assume jamais la responsabilité de ses actes	<input type="checkbox"/> monte le ton et crie quand on a des discussions	<input type="checkbox"/> me promet des tas de choses mais ne respecte jamais ses promesses
<input type="checkbox"/> critique mes idées et suggestions sans proposer d'alternative	<input type="checkbox"/> a plein d'argent mais ne dépense pas un sou quand on sort	<input type="checkbox"/> aime faire la fête et se saoule chaque fois	<input type="checkbox"/> ridiculise mes valeurs ou mes pratiques religieuses	<input type="checkbox"/> s'obstine sur tout jusqu'à ce que je dise qu'il/elle a raison
<input type="checkbox"/> flirte tout le temps avec d'autres personnes	<input type="checkbox"/> ne dit jamais ce qu'il/elle ressent	<input type="checkbox"/> ne fait rien pour me faire sentir spécial(e) quand on est avec ses amis	<input type="checkbox"/> veut que je sois comme lui/elle	<input type="checkbox"/> n'a pas vraiment les mêmes intérêts que moi
<input type="checkbox"/> a la mauvaise habitude de _____	<input type="checkbox"/> veut tout le temps qu'on fasse l'amour	<input type="checkbox"/> ne semble jamais avoir du plaisir à être avec moi	<input type="checkbox"/> est jaloux/se quand je parle avec d'autres gars ou filles	<input type="checkbox"/> a menacé de se suicider si je mets fin à notre relation
<input type="checkbox"/> se ferme et reste en retrait dès que je discute de ses agissements	<input type="checkbox"/> m'interrompt constamment quand nous parlons de notre relation	<input type="checkbox"/> m'a déjà frappé/e puis m'a fait des excuses	<input type="checkbox"/> a des accès de violence dès qu'on n'est pas d'accord, même pour des futilités	<input type="checkbox"/> veut que j'arrête mes cours de danse (ou d'autres activités) pour passer plus de temps ensemble
<input type="checkbox"/> me fait peur parfois	<input type="checkbox"/> aime me ridiculiser devant ses amis	<input type="checkbox"/> est toujours autour de moi et ne me laisse pas respirer	<input type="checkbox"/> m'emprunte de l'argent mais ne me le rembourse jamais	<input type="checkbox"/> me crie des noms quand on a une chicane

DR 5–RS : Dérapages dans les relations : Étude de cas*

« J'ai rencontré Gaby l'an dernier. C'était juste après que j'aie rompu avec mon ancien copain, et je venais de le voir avec une nouvelle petite amie. J'avais de la peine qu'il ait rencontré une autre fille aussi vite. Je pleurais toutes les larmes de mon corps dans le parc quand Gaby est venu me trouver. Il m'a demandé ce qui n'allait pas, disant qu'une belle fille comme moi ne devrait pas pleurer. . . il était si gentil. Nous avons parlé pendant longtemps. Il était si sensible et attentif; il a même réussi à me faire rire. Depuis ce jour-là, nous sommes inséparables. Au début, ce n'était que de l'amitié, mais bientôt, il y a eu un déclic entre nous. Quand on n'était pas ensemble, on parlait pendant des heures en ligne ou au téléphone. Avec lui, je me sentais tellement belle et en sécurité! »

« J'ai commencé à me rendre compte que j'étais amoureuse de Gaby, mais j'avais trop peur pour le lui avouer. Alors, quand il m'a dit que je méritais un grand amour, quelqu'un qui me chérirait vraiment, et qu'il voulait être ce gars-là, je n'ai pas pu résister. C'est à ce moment qu'est né le couple Jeanne et Gaby. »

« Puis un jour, j'ai eu une drôle d'impression quand il a commencé à faire des commentaires sur mes vêtements. Il n'a jamais dit qu'ils étaient laids . . . au début, il faisait seulement des blagues et me disait que j'étais trop sexy. Ça m'a fait rire, mais il a soudain eu l'air d'être vraiment fâché, disant qu'il n'aimait pas la façon dont les autres gars me regardaient. Il ne voulait pas que les gens pensent que j'étais une fille facile. Ça m'a blessé, mais il semblait vraiment vouloir me protéger. Il avait peur que je me fasse agresser ou insulter. »

« Alors ensuite, j'ai vu le côté sombre en lui. Un soir qu'il était venu me chercher pour une sortie, il a ralenti la voiture, mais tout à coup, il est reparti – me laissant toute seule. Je ne savais plus quoi penser; je me suis dit que c'était juste pour rire, mais j'ai pris mon cellulaire et je l'ai appelé. Il avait l'air furieux et m'a traitée de putain, m'accusant de vouloir allumer les gars. Je l'ai supplié de revenir me chercher et j'ai essayé d'arranger les choses. Mais quand il est revenu, il était tellement en colère; il est sorti de l'auto et m'a engueulée. Il m'a secouée et m'a menacée, disant que j'aurais ce que je méritais un jour si je n'arrêtais pas de m'habiller comme une putain. J'étais bouche bée; j'avais le cœur en miettes. Je n'arrivais pas à le croire. »

« Le lendemain, j'ai refusé de lui répondre au téléphone. Je ne pouvais pas croire qu'il m'avait traité de cette façon – c'était épouvantable. Il m'a envoyé un message texte pour s'excuser. Il a voulu se faire pardonner en m'achetant des vêtements, le style qui, selon lui, n'enverrait pas de mauvais message. Ça semblait bizarre, mais je suppose que je voulais seulement croire qu'il m'aimait et voulait me protéger. »

Faire une pause ici et poser les questions suivantes :

1. Est-ce que l'un des deux partenaires a commencé à fréquenter l'autre parce qu'il prévoyait subir des abus?
2. Quels ont été les premiers signes d'abus dans cette relation?
3. Quels comportements abusifs avez-vous remarqués dans la relation de ce couple?
4. Quelles sont les excuses utilisées par la personne au comportement abusif?
5. À votre avis, est-ce que l'auteur des abus croyait à ses propres excuses? Si vous avez répondu oui ou peut-être, est-ce que ça rend cette excuse acceptable?

Reprendre la lecture de l'étude de cas.

« Je ne voulais pas le perdre et je pensais qu'il m'aimait, mais les choses ont empiré... »

« J'avais besoin d'aide – Il fallait que je m'en sorte, mais je ne voulais pas rompre avec lui. J'ai parlé à ma tante; elle m'a dit que même s'il pouvait être doux comme un agneau, il me faisait du mal et il fallait que je décide si c'était cela que je voulais vivre toute ma vie. »

* Source : Klinic Community Health Centre. Teen Talk Program. *Relation Shifts*. DVD et *Facilitator's Guide*. Winnipeg (Man.) : Klinic, 2007. Adaptation autorisée.

DR 6–RS : Conseils pour s'affirmer dans la communication*

Les conseils ci-dessous proposent des façons de s'affirmer tout en communiquant efficacement dans une relation.

Être direct

- Dites ce que vous désirez (votre volonté).
- Dites exactement ce que vous voulez dire, sans prendre de détours.
- Ayez une attitude qui signifie que c'est vraiment ce que vous pensez (langage corporel).
- Prenez un ton (une voix) qui signifie que c'est ce que vous voulez.

Utiliser les phrases au « Je »

- « J'ai l'impression que. . . » ou « Je ne veux pas que. . . »
- Assumez la responsabilité de ce que vous voulez et ressentez.

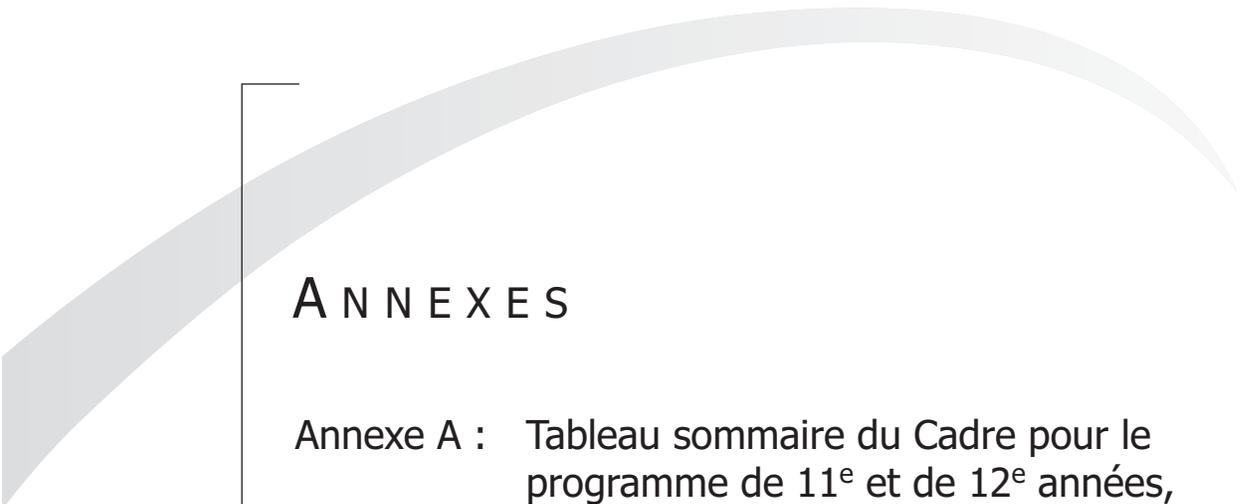
Être ferme

- Soyez-prêt(e) à défendre votre point de vue ou décision.
- Répétez votre message jusqu'à ce qu'il soit entendu.
- Vous n'êtes pas *obligé(e)* de donner une raison.
- Maintenez votre décision (ne changez pas d'avis).

Être honnête

- Exprimez clairement ce que vous voulez ou ne voulez pas.
- Restez calme.
- N'attaquez pas l'autre et ne le dénigrez pas (p. ex., « Le problème chez toi c'est que tu... »).
- Proposez une alternative (p. ex., « Si on faisait plutôt... » ou « Qu'en dirais-tu si on... »).

* Source : PPM 1998; rév. Sexuality Education Resource Centre Manitoba, 2008. Adaptation autorisée.



A N N E X E S

Annexe A : Tableau sommaire du Cadre pour le programme de 11^e et de 12^e années, Modes de vie actifs et sains

Annexe B : Tableau synthèse du programme du programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains

Annexe C : Résultats d'apprentissage spécifiques pour le programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains

Annexe D : Lignes directrices pour la planification en Éducation physique et Éducation à la santé

Annexe E : Stratégies d'apprentissage actif

Annexe F : Exemples d'outils d'évaluation et de listes de vérification

Annexe G : Outils de planification et formulaires communs

ANNEXE A : TABLEAU SOMMAIRE DU PROGRAMME D'ÉP-ÉS DE 11^E ET DE 12^E ANNÉES – MODES DE VIE ACTIFS ET SAINS

Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	1. Motricité 	2. Gestion de la condition physique 	3. Sécurité 	4. Gestion personnelle et relations humaines 	5. Habitudes de vie saines 
Description	<i>L'élève doit posséder des habiletés motrices déterminées, comprendre le développement moteur et connaître des formes d'activité physique propres à divers milieux, à diverses cultures et à diverses expériences d'apprentissage</i>	<i>L'élève doit être capable d'élaborer et de suivre un programme personnel de conditionnement physique pour demeurer actif physiquement et maintenir son bien-être la vie durant.</i>	<i>L'élève doit être capable de se comporter de manière sécuritaire et responsable en vue de gérer les risques et de prévenir les blessures lors de la pratique d'activités physiques ainsi que dans la vie quotidienne.</i>	<i>L'élève doit être capable de se connaître lui-même, de prendre des décisions favorables à sa santé, de coopérer avec les autres en toute équité et de bâtir des relations positives avec eux.</i>	<i>L'élève doit être capable de prendre des décisions éclairées pour maintenir un mode de vie sain, notamment en ce qui concerne les habitudes personnelles liées à la santé, l'activité physique, la nutrition, le tabagisme, l'alcoolisme, la toxicomanie et la sexualité.</i>
Domaines regroupant des connaissances (acquisition de connaissances/compréhension)	A. MOTRICITÉ FONDAMENTALE B. DÉVELOPPEMENT MOTEUR C. MOTRICITÉ SPÉCIFIQUE	A. QUALITÉS PHYSIQUES B. EFFETS BÉNÉFIQUES D'UNE BONNE CONDITION PHYSIQUE C. CONDITIONNEMENT PHYSIQUE ET ENTRAÎNEMENT	A. GESTION DES RISQUES LIÉS À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE B. SÉCURITÉ POUR SOI-MÊME ET POUR LES AUTRES	A. DÉVELOPPEMENT PERSONNEL B. RELATIONS HUMAINES C. DÉVELOPPEMENT AFFECTIF (11 ^e année seulement)	A. HABITUDES PERSONNELLES LIÉES À LA SANTÉ B. ACTIVITÉ PHYSIQUE C. NUTRITION (12 ^e année seulement) D. PRÉVENTION DU TABAGISME, DE L'ALCOOLISME ET DE LA TOXICOMANIE (11 ^e année seulement) E. SEXUALITÉ (12 ^e année seulement)
Domaines regroupant des habiletés (développement et application d'habiletés)	A. DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS MOTRICES FONDAMENTALES B. APPLICATION DES HABILITÉS MOTRICES À DES SPORTS ET DES JEUX C. APPLICATION DES HABILITÉS MOTRICES À DES FORMES D'ACTIVITÉ PHYSIQUE PRATIQUÉES HORS DU MILIEU FAMILIAL D. APPLICATION DES HABILITÉS MOTRICES À DES ACTIVITÉS GYMNiques ET RYTHMIQUES	A. DÉVELOPPEMENT ET APPLICATION DES HABILITÉS DE GESTION DES QUALITÉS PHYSIQUES DANS LE CONTEXTE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET DU MAINTIEN D'HABITUDES DE VIE SAINES	A. APPRENTISSAGE ET APPLICATION DES RÈGLES DE SÉCURITÉ RELATIVES À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET À UN MODE DE VIE SAIN	A. DÉVELOPPEMENT ET APPLICATION DES HABILITÉS DE GESTION PERSONNELLE ET DES HABILITÉS SOCIALES DANS LE CONTEXTE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET DU MAINTIEN D'HABITUDES DE VIE SAINES	A. APPLICATION DES HABILITÉS DE PRISE DE DÉCISIONS ET DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES DANS LE CONTEXTE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET DU MAINTIEN D'HABITUDES DE VIE SAINES

Clé : Les domaines écrits en majuscules sont abordés dans les deux années, sauf ceux avec une mention indiquant qu'ils s'appliquent à l'une des deux années seulement.

ANNEXE B : TABLEAU SYNTHÈSE DU PROGRAMME D'ÉP-ÉS DE 12^E ANNÉE – MODES DE VIE ACTIFS ET SAINS

Le tableau synthèse ci-dessous du programme d'ÉP-ÉS de 11^e année, Modes de vie actifs et sains : indique les exigences minimales de temps alloué pour chaque volet du cours :

- stage d'activité physique,
- volet central,
- volet de prestation adaptable;
- précise la durée suggérée, en pourcentage du temps, pour chaque module;
- énumère les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) que les élèves devraient atteindre;
- fait des liens avec les résultats d'apprentissage généraux (RAG) pour chaque module

Tableau synthèse du programme d'ÉP-ÉS de 12 ^e année – Modes de vie actifs et sains				
Volet et % du temps alloué	Module	Temps en %	Résultats d'apprentissage spécifiques	Lien avec les RAG*
Stage d'activité physique (Minimum de 50 %)	Module A : Stage d'activité physique	50 %	<p>12.SA.1 Faire preuve d'aptitudes à la pensée critique, à la planification et à la prise de décision en rapport avec la conception et la mise en œuvre d'un plan personnel d'activité physique sécuritaire et éthique qui contribue à l'atteinte des éléments de condition physique reliés à la santé.</p> <p>12.SA.2 Faire preuve d'une bonne compréhension du processus de gestion des risques et des responsabilités liées à la participation à l'activité physique.</p> <p>12.SA.3 Démontrer les compétences nécessaires pour accéder à l'information et l'utiliser pour prendre des décisions éclairées en matière de sécurité et de gestion des risques en rapport avec la participation à l'activité physique; <i>notamment</i> : niveau d'instruction, niveau de surveillance, installations et environnement, équipement, vêtements et chaussures, considérations personnelles et autres.</p> <p>12.SA.4 Mettre en pratique les habiletés et concepts de mouvement dans les activités physiques choisies qui répondent aux objectifs d'un plan personnel d'activité physique.</p> <p>12.SA.5 Participer à des activités physiques d'un niveau d'intensité modéré à vigoureux.</p> <p>12.SA.6 Consigner par écrit la fréquence, l'intensité et le type d'activités physiques pratiquées ainsi que le temps consacré à la pratique, tel qu'indiqué dans le plan personnel d'activité physique, et en rendre compte aux personnes concernées.</p> <p>12.SA.7 Réfléchir aux réactions physiques et émotionnelles à la participation à l'activité physique, ainsi qu'aux influences qui s'exercent sur cette participation.</p>	1, 2, 3

* RAG 1—Motricité; RAG 2—Gestion de la condition physique; RAG 3—Sécurité; RAG 4—Gestion personnelle et relations humaines; RAG 5—Habitudes de vie saines

(suite)

**Tableau synthèse du programme d'ÉP-ÉS de 12^e année – Modes de vie actifs et sains
(suite)**

Volet et % du temps alloué	Module	Temps en %	Résultats d'apprentissage spécifiques	Lien avec les RAG
Volet central (Minimum de 25 %)	Module B : Gestion de la condition physique	7 %	<p>12.GC.1 Examiner le processus d'établissement d'objectifs comme moyen d'améliorer les comportements en matière de condition physique et/ou de santé.</p> <p>12.GC.2 Déterminer, appliquer et réviser les objectifs personnels visant des pratiques et des habitudes de vie saines, y compris la participation à l'activité physique.</p> <p>12.GC.3 Examiner les tendances actuelles en matière de santé et de condition physique.</p> <p>12.GC.4 Démontrer une compréhension des mythes et des idées fausses concernant la condition physique et la façon dont ces idées sont utilisées dans la publicité.</p> <p>12.GC.5 Examiner les méthodes utilisées par les publicitaires pour promouvoir et vendre des produits et des services relatifs à l'exercice, à la forme physique et à la santé</p> <p>12.GC.6 Examiner les influences qui s'exercent sur les décisions que prennent les consommateurs relativement aux produits et services axés sur la condition physique.</p> <p>12.GC.7 Analyser les facteurs clés à prendre en considération au moment d'acheter des produits ou des services axés sur la condition physique.</p>	2, 4
	Module C : Nutrition	8 %	<p>12.NU.1 Démontrer une compréhension de la différence entre une portion d'aliments et une portion du Guide alimentaire.</p> <p>12.NU.2 Évaluer l'apport alimentaire personnel à l'aide du document <i>Bien manger avec le Guide alimentaire canadien</i>.</p> <p>12.NU.3 Démontrer une compréhension de la relation existant entre l'énergie dépensée au cours d'activités physiques et un poids-santé.</p> <p>12.NU.4 Démontrer la capacité d'estimer ses dépenses d'énergie quotidiennes en analysant sa participation personnelle à l'activité physique.</p> <p>12.NU.5 Expliquer les facteurs qui jouent un rôle dans le bilan énergétique et contribuent au maintien d'un poids-santé.</p> <p>12.NU.6 Examiner la relation existant entre le maintien d'un poids-santé et la consommation de certaines substances alimentaires; <i>notamment</i> : sucre et matières grasses.</p> <p>12.NU.7 Démontrer des stratégies de prise de décisions concernant les choix d'aliments et d'activités physiques qui contribuent à une bonne santé et au maintien d'un poids-santé.</p> <p>12.NU.8 Examiner les causes et les symptômes des intoxications alimentaires (toxi-infections alimentaires) et démontrer une compréhension des moyens pour réduire au minimum les risques d'intoxication alimentaire.</p>	5

(suite)

**Tableau synthèse du programme d'ÉP-ÉS de 12^e année – Modes de vie actifs et sains
(suite)**

Volet et % du temps alloué	Module	Temps en %	Résultats d'apprentissage spécifiques	Lien avec les RAG
			<p>12.NU.9 Démontrer une compréhension des stratégies de publicité et de marketing ainsi que de leur impact sur les achats d'aliments.</p> <p>12.NU.10 Démontrer une compréhension de l'influence que peuvent avoir les mythes et idées fausses concernant l'alimentation et la nutrition sur la participation à des activités physiques quotidiennes, la performance sportive et la santé en général.</p>	
Volet central (suite) (Minimum de 25 %)	Module D : Développement personnel et social	5 %	<p>12.DP.1 Démontrer une compréhension des caractéristiques et du développement d'équipes efficaces.</p> <p>12.DP.2 Explorer et identifier les divers rôles et compétences nécessaires chez les membres d'une équipe pour en assurer le succès.</p> <p>12.DP.3 Examiner les caractéristiques des chefs d'équipes efficaces et leur impact sur l'établissement de l'équipe.</p>	4
	Module E : Relations saines	5 %	<p>12.RS.1 Démontrer une compréhension des caractéristiques des relations saines et de relations malsaines, et discuter des facteurs pouvant influencer sur leur développement.</p> <p>12.RS.2 Démontrer une compréhension des communications efficaces dans une relation et l'impact éventuel de la technologie sur la communication dans une relation..</p> <p>12.RS.3 Examiner les droits et responsabilités des partenaires dans une relation, et explorer en quoi le respect de ces droits et responsabilités peut influencer sur le développement des relations.</p> <p>12.RS.4 Appliquer des stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions afin de reconnaître et de prévenir le développement de relations abusives et/ou de mettre fin à une relation non désirée.</p> <p>12.RS.5 Appliquer des stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions permettant de reconnaître des relations malsaines, et trouver des formes de soutien et des services communautaires pouvant aider à résoudre les problèmes liés aux relations.</p>	4, 5
Volet de prestation adaptable (jusqu'à 25 %)	Prolongement du temps alloué ou approfondissement de sujets dans le volet central et/ou le stage d'activité physique, déterminé localement. Les résultats d'apprentissage spécifiques sont aussi déterminés localement.			

ANNEXE C : RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME D'ÉP-ÉS DE 12^E ANNÉE, MODES DE VIE ACTIFS ET SAINS

Stage d'activité physique

Module A : Stage d'activité physique (SA)

- 12.SA.1 Faire preuve d'aptitudes à la pensée critique, à la planification et à la prise de décision en rapport avec la conception et la mise en œuvre d'un plan personnel d'activité physique sécuritaire et éthique qui contribue à l'atteinte des éléments de condition physique reliés à la santé.
- 12.SA.2 Faire preuve d'une bonne compréhension du processus de gestion des risques et des responsabilités liées à la participation à l'activité physique.
- 12.SA.3 Démontrer les compétences nécessaires pour accéder à l'information et l'utiliser pour prendre des décisions éclairées en matière de sécurité et de gestion des risques en rapport avec la participation à l'activité physique;
notamment : niveau d'instruction, niveau de surveillance, installations et environnement, équipement, vêtements et chaussures, considérations personnelles et autres.
- 12.SA.4 Mettre en pratique les habiletés et concepts de mouvement dans les activités physiques choisies qui répondent aux objectifs d'un plan personnel d'activité physique.
- 12.SA.5 Participer à des activités physiques d'un niveau d'intensité modéré à vigoureux.
- 12.SA.6 Consigner par écrit la fréquence, l'intensité et le type d'activités physiques pratiquées ainsi que le temps consacré à la pratique, tel qu'indiqué dans le plan personnel d'activité physique et en rendre compte aux personnes concernées.
- 12.SA.7 Réfléchir aux réactions physiques et émotionnelles à la participation à l'activité physique, ainsi qu'aux influences qui s'exercent sur cette participation.

Volet central

Module B : Gestion de la condition physique (GC)

- 12.GC.1 Examiner le processus d'établissement d'objectifs comme moyen d'améliorer les comportements en matière de condition physique et/ou de santé.

- 12.GC.2 Déterminer, appliquer et réviser les objectifs personnels visant des pratiques et des habitudes de vie saines, y compris la participation à l'activité physique.
 - 12.GC.3 Examiner les tendances actuelles en matière de santé et de condition physique.
 - 12.GC.4 Démontrer une compréhension des mythes et des idées fausses concernant la condition physique et la façon dont ces idées sont utilisées dans la publicité.
 - 12.GC.5 Examiner les méthodes utilisées par les publicitaires pour promouvoir et vendre des produits et des services relatifs à l'exercice, à la forme physique et à la santé.
 - 12.GC.6 Examiner les influences qui s'exercent sur les décisions que prennent les consommateurs relativement aux produits et services axés sur la condition physique.
 - 12.GC.7 Analyser les facteurs clés à prendre en considération au moment d'acheter des produits ou des services axés sur la condition physique.
-

Module C : Nutrition (NU)

- 12.NU.1 Démontrer une compréhension de la différence entre une portion d'aliments et une portion du Guide alimentaire.
- 12.NU.2 Évaluer l'apport alimentaire personnel à l'aide du document *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien*.
- 12.NU.3 Démontrer une compréhension de la relation existant entre l'énergie dépensée au cours d'activités physiques et un poids-santé.
- 12.NU.4 Démontrer la capacité d'estimer ses dépenses d'énergie quotidiennes en analysant sa participation personnelle à l'activité physique.
- 12.NU.5 Expliquer les facteurs qui jouent un rôle dans le bilan énergétique et contribuent au maintien d'un poids-santé.
- 12.NU.6 Examiner la relation existant entre le maintien d'un poids-santé et la consommation de certaines substances alimentaires;
notamment : sucre et matières grasses.
- 12.NU.7 Démontrer des stratégies de prise de décisions concernant les choix d'aliments et d'activités physiques qui contribuent à une bonne santé et au maintien d'un poids-santé.
- 12.NU.8 Examiner les causes et les symptômes des intoxications alimentaires (toxi-infections alimentaires) et démontrer une compréhension des moyens pour réduire au minimum les risques d'intoxication alimentaire
- 12.NU.9 Démontrer une compréhension des stratégies de publicité et de marketing ainsi que de leur impact sur les achats d'aliments.

- 12.NU.10** Démontrer une compréhension de l'influence que peuvent avoir les mythes et idées fausses concernant l'alimentation et la nutrition sur la participation à des activités physiques quotidiennes, la performance sportive et la santé en général..
-

Module D : Développement personnel et social (DP)

- 12.DP.1** Démontrer une compréhension des caractéristiques et du développement d'équipes efficaces.
- 12.DP.2** Explorer et identifier les divers rôles et compétences nécessaires chez les membres d'une équipe pour en assurer le succès.
- 12.DP.3** Examiner les caractéristiques des chefs d'équipes efficaces et leur impact sur l'établissement de l'équipe.
-

Module E : Relations saines (RS)

- 12.RS.1** Démontrer une compréhension des caractéristiques des relations saines et de relations malsaines, et discuter des facteurs pouvant influencer sur leur développement.
- 12.RS.2** Démontrer une compréhension des communications efficaces dans une relation et l'impact éventuel de la technologie sur la communication dans une relation.
- 12.RS.3** Examiner les droits et responsabilités des partenaires dans une relation, et explorer en quoi le respect de ces droits et responsabilités peut influencer sur le développement des relations.
- 12.RS.4** Appliquer des stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions afin de reconnaître et de prévenir le développement de relations abusives et/ou de mettre fin à une relation non désirée.
- 12.RS.5** Appliquer des stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions permettant de reconnaître des relations malsaines, et trouver des formes de soutien et des services communautaires pouvant aider à résoudre les problèmes liés aux relations.

ANNEXE D : LIGNES DIRECTRICES POUR LA PLANIFICATION D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET ÉDUCATION À LA SANTÉ

Introduction

Les données de la présente annexe s'inscrivent dans la suite logique du contenu du document *Éducation physique et Éducation à la santé Secondaire 1 et Secondaire 2, Programme d'études : Document de mise en œuvre* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba). Les lignes directrices pour la planification fournies ici seront particulièrement utiles aux nouveaux enseignants d'éducation physique/éducation à la santé (ÉP-ÉS) et aux enseignants qui utilisent un modèle de prestation comportant un pourcentage élevé de temps d'enseignement EN-classe.

La planification est un processus qui varie grandement selon les différences dans les conditions d'enseignement (p. ex., diversité démographique et culturelle, ressources et expertise disponibles, et priorités locales). La présente annexe fournit des suggestions concernant les points suivants :

- Partie A : Planification de l'enseignement
- Partie B : Planification de l'évaluation
- Partie C : Planification supplémentaire

La plupart des ressources mentionnées ci-dessous sont disponibles en ligne et indiquées dans la bibliographie.

Partie A : Planification de l'enseignement

Créer un environnement d'apprentissage significatif

Les principes directeurs discutés dans le *Cadre* (Vue d'ensemble, 6) visent à aider les enseignants et les administrateurs à concevoir un environnement d'apprentissage significatif pour le programme d'ÉP-ÉS. Une programmation efficace doit permettre que les expériences d'apprentissage, les ressources et les pratiques d'évaluation :

- soient adaptées à l'âge et au niveau de développement des élèves;
- prennent en considération les différents types d'intelligence des élèves et les divers besoins, styles, habiletés et forces en matière d'apprentissage (pour plus de détails sur l'enseignement différentiel, consulter la ressource du Ministère intitulée *Le succès à la portée de tous les apprenants*);
- respectent et apprécient la diversité humaine, notamment les aspects liés au sexe, aux habiletés et à la culture (consulter les ressources du Ministère telles que : *Les bases de*

l'excellence; Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études; Études autochtones : Document cadre à l'usage des enseignants des années secondaires (S1-S4); Cap sur l'inclusion, Relever les défis : Gérer le comportement; Cap sur l'inclusion, Puiser à même les ressources cachées : Planification concernant les enfants marqués par les effets de l'alcool; À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique);

- comprennent des possibilités d'apprentissage actif et interactif qui favorisent la responsabilisation, l'inclusion, la communauté et le civisme, et qui appuient l'amélioration du bien-être physique et socioaffectif);
- aident les élèves à reconnaître des habitudes de vie qui sont saines et à comprendre leur contribution aux divers volets du développement durable : l'environnement, l'économie, la santé et le bien-être (voir le document *L'éducation pour un avenir viable*);
- font des liens curriculaires et appuient l'intégration des matières (consulter les *Liens curriculaires*);
- intègrent les types d'habiletés fondamentales : alphabétisme et communication, résolution de problèmes, relations humaines et technologie (voir *Les bases de l'excellence* et *La technologie comme compétence de base*);
- encouragent les partenariats avec les familles et la collectivité.

Mise en œuvre des lignes directrices sur les résultats d'apprentissage généraux

Les lignes directrices qui suivent offrent, pour chaque résultat d'apprentissage général (RAG), d'autres suggestions pour la création d'un environnement d'apprentissage significatif dans un cadre d'éducation physique et/ou d'éducation à la santé.

Lignes directrices pour le RAG 1 – Motricité



L'élève doit posséder des habiletés motrices déterminées, comprendre le développement moteur et connaître des formes d'activité physique propres à divers milieux, à diverses cultures et à diverses expériences d'apprentissage.

Lignes directrices sur la mise en œuvre

Les lignes directrices ci-dessous correspondent aux meilleures pratiques dans les activités d'apprentissage relatives au RAG 1 – Motricité.

- Établir des règles, des routines et des attentes pour les cours d'éducation physique sur le plan de la sécurité (physique et affective), de l'inclusion et de la répartition du temps, et communiquer avec les élèves et leurs parents ou tuteurs.
- Établir des lignes directrices appropriées concernant les vêtements à porter dans les cours d'éducation physique (p. ex., pour les chaussures de course, penser à la liberté de mouvement et à la sécurité, et choisir des modèles à semelles non marquantes).

- convenir d'un signal de début et d'arrêt de l'activité pour assurer la sécurité et garder la maîtrise du groupe (p. ex., signal de la main, signal sonore, taper dans les mains, ou des mots comme « allez », « on s'arrête », « fini ». « pause »).
- Éviter d'utiliser l'exercice comme punition.
- Insister sur les comportements positifs dans les relations entre les élèves (p. ex., ne pas tolérer les remarques désobligeantes, les taquineries, l'exclusion).
- Choisir des activités qui favorisent une participation maximale (p. ex., ne pas opter pour des jeux d'élimination à moins qu'un autre choix d'activités ne soit offert et que l'élève puisse retourner rapidement à l'activité initiale; réduire les longues files ou le nombre de coéquipiers dans les équipes de relais).
- Choisir des activités d'apprentissage adaptées à l'âge et au niveau de développement des élèves, en prenant en considération le type et la taille de l'équipement ainsi que les principes mécaniques de la motricité. Par exemple, les objets légers et mous (balles en éponge, ballons de plage, etc.) sont faciles à manipuler et moins dangereux que les objets lourds et rigides.
- Maximiser le rapport élèves-équipement.
- Établir des méthodes sécuritaires et efficaces pour la distribution, la manipulation et le ramassage de l'équipement.
- Utiliser des stratégies équitables pour la formation de groupes (regrouper par couleur de chemise, par tirage au sort de numéros, par couleur des yeux, par mois d'anniversaire).
- Établir des règles d'arrivée au cours, en fonction de l'environnement et du type d'activité et de la supervision disponible, afin que les élèves puissent entrer en jeu dès le début du cours; établir aussi des règles de sortie pour assurer le maintien de l'ordre et une conduite sécuritaire des élèves dans les vestiaires, s'il y a lieu.
- Apporter des modifications lorsque le cours se déroule à l'extérieur, en tenant compte des facteurs de sécurité relatifs au soleil, au vent, aux surfaces humides ou glacées et au bruit. Regrouper les élèves de façon à ce qu'ils n'aient pas le soleil dans les yeux et qu'ils tournent le dos au vent ou à d'autres éléments de distraction.

Lignes directrices pour le RAG 2 – Gestion de la condition physique



L'élève doit être capable d'élaborer et de suivre un programme personnel de conditionnement physique pour demeurer actif physiquement et maintenir son bien-être la vie durant.

Lignes directrices sur la mise en œuvre

Tenir compte des lignes directrices ci-dessous au moment de planifier les activités d'apprentissage relatives au RAG 2 – Gestion de la condition physique.

- S'assurer que les élèves prennent une part active à autant de résultats d'apprentissage que possible. Choisir des activités qui favorisent une participation maximale de tous les élèves.
- Faire de l'évaluation un processus continu afin d'aider les élèves à comprendre, à améliorer et à maintenir leur condition physique personnelle.
- Établir des objectifs personnels et suivre les progrès individuels plutôt que de comparer les résultats à ceux des autres, comme dans les tests basés sur les normes.
- Encourager les élèves à comprendre de quelle façon l'organisme réagit à l'exercice et comment cela peut aider à prévenir les maladies.
- Encourager les élèves à assumer la responsabilité de leur propre condition physique en leur fournissant la possibilité d'établir des objectifs réalistes et en suivant constamment leurs progrès. Les résultats des tests d'évaluation de la condition physique devraient servir d'outil pour le suivi des progrès individuels (et non pas pour des fins de classement par niveau de compétence).
- Faire participer les parents ou tuteurs, les familles et la collectivité à la promotion d'habitudes de vie saines et d'activités physiques auprès des élèves en utilisant des stratégies d'évaluation authentiques, comme des tâches de préparation d'un portfolio à la maison, un journal ou carnet d'activités et des programmes de conditionnement physique personnalisés.
- S'assurer que les élèves bénéficient d'un enseignement et d'une supervision appropriés lorsqu'ils utilisent un moniteur de fréquence cardiaque pour éviter la confusion ou la frustration.
- Choisir une variété de tâches ou de tests appropriés pour mesurer les éléments de condition physique reliés à la santé (p. ex., courir sur une distance précise, pendant un laps de temps défini ou à une certaine vitesse pour déterminer l'endurance cardiorespiratoire). Les stratégies ci-dessous sont appropriées pour l'administration des tâches d'évaluation de la condition physique :
 - Mettre l'accent sur les progrès individuels plutôt que sur la performance individuelle.
 - Faire participer les élèves à l'établissement d'objectifs stimulants et réalistes.
 - Fournir des commentaires constructifs au sujet des progrès vers l'atteinte des objectifs.
 - Créer un environnement humaniste, en gardant l'évaluation aussi privée et confidentielle que possible (p. ex., éviter d'annoncer ou d'afficher les points relatifs à la condition physique, fournir au besoin des choix et des options pour chacun des éléments de la condition physique, en respectant les différences individuelles).
 - S'assurer que les élèves sont bien préparés et informés avant la tenue de l'évaluation.
 - Communiquer les résultats ou points relatifs à la condition physique dans un contexte hors de celui du bulletin scolaire.

- Fournir aux élèves des stratégies pour améliorer ou maintenir leur condition physique.

Pour obtenir d'autres renseignements, consulter les *Lignes directrices pour l'évaluation de la condition physique dans les écoles du Manitoba* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba).

Lignes directrices pour le RAG 3 – Sécurité



L'élève doit être capable de se comporter de manière sécuritaire et responsable en vue de gérer les risques et de prévenir les blessures lors de la pratique d'activités physiques ainsi que dans la vie quotidienne.

Lignes directrices sur la mise en œuvre

Les lignes directrices ci-dessous correspondent aux meilleures pratiques dans les activités d'apprentissage relatives à la sécurité.

Domaine A : Gestion des risques liés à l'activité physique

- Utiliser les critères établis par la Cour suprême du Canada pour déterminer le degré de diligence nécessaire et approprié dans le contexte de l'éducation physique. (Voir la discussion sur la sécurité et la responsabilité civile dans la section Vue d'ensemble du présent document. Pour revoir les critères relatifs aux activités scolaires et non scolaires, veuillez consulter le document *Manuel de la sécurité HORS-classe*, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.)
- Pour obtenir des renseignements sur les activités scolaires concernant les aspects supervision, progression de l'enseignement, installations/environnement, équipements et gestion des risques, voir les *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines* (MPETA et al. – AMEEP) et *Manitoba sans danger pour les jeunes : La ressource des excursions scolaires à l'intention des écoles* (Hanna, Quest Research and Consulting Inc., et YouthSafe Outdoors).
- Consulter le *Manuel de la sécurité HORS-classe* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba) pour obtenir de l'information sur les aspects supervision, progression de l'enseignement, installations/environnement, équipements et gestion des risques liés aux activités non scolaires.
- Établir des règles de sécurité dès le début de l'année et maintenir leur application tout au long de l'année (p. ex., entrée et sortie du gymnase, utilisation des vestiaires, façons de prendre, de tenir et de déposer l'équipement, rangement sous clé d'objets de valeur comme des bijoux, pauses pour aller aux toilettes ou boire).
- Établir des règles de sécurité pour les installations de jeu à l'intérieur et en plein air (p. ex., enlever du gymnase tout objet pointu ou meuble avec une arête coupante qu'un élève pourrait heurter; s'assurer qu'il y a un espace suffisant entre les groupes). Faire de même pour le matériel (p. ex., ne pas aller chercher une pièce de matériel qui se trouve

dans un endroit non sécuritaire, c.-à-d., ailleurs que dans les limites du terrain de jeu de l'école, ou dans un espace de jeu utilisé par d'autres élèves, en particulier s'il s'agit d'une activité avec raquette ou autre objet pour frapper).

- Établir des règles de sécurité pour la distribution du matériel et l'organisation d'activités comportant des circuits ou stations (p. ex., pour les points de départ décalés, demander aux élèves de faire le tour d'un circuit sans bousculer personne, fournir suffisamment de stations pour que tous les élèves demeurent actifs, demander aux élèves de rapporter le matériel après usage).
- S'informer des données les plus récentes sur la sécurité et les renseignements médicaux concernant les élèves (p. ex., exercices contre-indiqués, matériel et utilisation, allergies).
- Analyser le degré de risque inhérent à chaque activité physique, en fonction de facteurs tels que le niveau d'habileté, l'expérience antérieure, l'expertise des enseignants, les conditions atmosphériques, les installations et le matériel disponibles.
- Pendant la supervision, se placer dans une position (p. ex., le dos au mur) où l'on peut garder les élèves dans le champ de vision le plus possible.

Domaine B : Sécurité pour soi-même et pour les autres

- Établir un code de conduite pour la classe et/ou l'école afin de favoriser les comportements sécuritaires (p. ex., marcher et non courir dans les corridors, faire preuve d'un esprit sportif dans les activités à l'heure du dîner ou les activités intramurales, s'éloigner des situations d'intimidation ou les éviter).
- Suivre les lignes directrices en vigueur de l'école ou de la division scolaire concernant des facteurs tels que l'étendue et la portée du contenu du cours, la communication avec les parents et les ressources d'apprentissage pour la mise en œuvre des résultats d'apprentissage des élèves relativement à la sécurité personnelle.
- Fournir aux parents des renseignements concernant les activités d'apprentissage relativement à l'éducation en matière de sécurité, dans la mesure du possible.
- Promouvoir les règles de sécurité pour la protection à la maison (p. ex., garder les portes extérieures verrouillées) et hors de la maison (p. ex., s'assurer qu'une personne sache toujours où l'enfant se trouve).
- Promouvoir les règles de protection contre l'exploitation sexuelle (p. ex., quoi faire si l'on atteint un site Internet à contenu pornographique).

Lignes directrices pour le RAG 4 – Gestion personnelle et relations humaines



L'élève doit être capable de se connaître lui-même, de prendre des décisions favorables à sa santé, de coopérer avec les autres en toute équité et de bâtir des relations positives avec eux.

Lignes directrices sur la mise en œuvre

Les lignes directrices ci-dessous correspondent aux meilleures pratiques permettant la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation relatives au RAG 4 – Gestion personnelle et relations humaines.

- Choisir un processus de prise de décisions ou de résolution de problèmes et encourager les élèves à l'utiliser et à suivre les étapes suggérées dans des situations de tous les jours.
- Faire des liens avec d'autres matières (p. ex., anglais, sciences humaines) dans la mesure du possible.
- Changer régulièrement les groupes, les équipes et les combinaisons de partenaires afin de promouvoir l'inclusion et le développement des habiletés interpersonnelles.
- Choisir des jeux et activités qui favorisent le partage, la coopération, l'esprit d'équipe et la compétition amicale.
- Promouvoir l'esprit sportif plutôt que la victoire dans les jeux d'équipe.
- Être attentif à la configuration de la famille, aux accidents ou décès survenus dans la famille, et au type d'environnement familial des élèves lorsque l'on traite de sujets comme la perte et le deuil, l'image de soi, le poids corporel et l'estime de soi.

Lignes directrices pour le RAG 5 – Habitudes de vie saines

 *L'élève doit être capable de prendre des décisions éclairées pour maintenir un mode de vie sain, notamment en ce qui concerne les habitudes personnelles liées à la santé, l'activité physique, la nutrition, le tabagisme, l'alcoolisme, la toxicomanie et la sexualité.*

Lignes directrices sur la mise en œuvre

Les lignes directrices ci-dessous correspondent aux meilleures pratiques dans les activités d'apprentissage relatives au RAG 5 – Habitudes de vie saines.

- Utiliser le document *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien* (Santé Canada), mais ce n'est pas la seule ressource qui peut être utile; il ne s'agit pas non plus de dénigrer les autres approches ou guides utilisés en nutrition dans les autres cultures ou les régimes alimentaires spéciaux.
- Vérifier auprès de l'administration concernant la politique locale applicable à l'enseignement du contenu potentiellement délicat relié à la sécurité personnelle, à l'exploitation sexuelle, à la prévention de l'usage et de l'abus de substances ainsi qu'à la sexualité; fournir des options parentales avant la mise en œuvre, au besoin.
- Être attentif concernant la configuration de la famille, les questions d'identité en fonction des sexes, les croyances religieuses et morales, la maladie ou le décès de membres de la famille ou d'amis, et les conditions de vie familiale.

- Fournir aux parents de l'information sur les activités d'apprentissage, s'il y a lieu.
- Faire preuve de délicatesse concernant les questions de taille et de poids, les régimes alimentaires avec restrictions ou spéciaux, et la disponibilité ou l'accès à des aliments sains lorsqu'on parle d'habitudes alimentaires saines et de l'image positive de soi.
- Suivre les lignes directrices en vigueur de l'école et de la division scolaire concernant des facteurs tels que l'étendue et la portée du contenu du programme, la communication avec les parents et les ressources d'apprentissage favorisant l'atteinte des résultats d'apprentissage chez les élèves relativement à la sécurité personnelle, à la consommation de substances et à la prévention de la toxicomanie ainsi qu'à la sexualité humaine.
- Présenter des renseignements sur la santé sexuelle selon une approche positive et précise, compte tenu du niveau de développement des élèves.

Planification pour les élèves ayant des besoins spéciaux

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba s'est engagé à favoriser l'inclusion de tous les élèves. L'inclusion est une façon de penser et d'agir qui permet à toutes les personnes de se sentir acceptées, valorisées et en sécurité. Une collectivité inclusive évolue consciemment afin de répondre aux besoins changeants de ses membres. Grâce à la reconnaissance et au soutien de ses membres, la communauté inclusive facilite une participation significative et un accès égal aux bienfaits liés au civisme.

Le programme d'études d'ÉP-ÉS peut contribuer à la responsabilisation, au civisme et au bien-être collectif et personnel grâce à la participation à des activités physiques. Tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins spéciaux, ont la chance de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour maintenir des habitudes de vie saines intégrant l'activité physique.

L'inclusivité en éducation physique et éducation à la santé reconnaît la valeur inhérente de chaque élève, le droit de prendre des risques et de faire des erreurs, la nécessité d'une certaine indépendance et de l'auto-détermination, ainsi que le droit de choisir. Un programme d'ÉP-ÉS inclusif :

- s'adresse à tous les élèves;
- utilise le programme provincial d'ÉP-ÉS comme point de départ;
- respecte les besoins et les intérêts individuels des élèves en matière d'apprentissage;
- garde les élèves actifs dans la mesure du possible puisque l'inactivité peut entraîner des problèmes de comportement;
- signifie planifier et collaborer avec les autres;
- fournit un large éventail d'expériences et d'aides pour l'apprentissage et l'évaluation;

- requiert la planification de la disponibilité du matériel nécessaire pour différents élèves et activités;
- tient compte du continuum de matériel pédagogique pour les élèves ayant un plan d'éducation personnalisé (PEP);
- personnalise les activités d'apprentissage nécessaires;
- établit des attentes réalistes et stimulantes;
- simplifie les règles et rend les conséquences immédiates;
- fournit de l'aide seulement dans la mesure requise;
- respecte et favorise un degré de risque et une gamme de choix, en gardant à l'esprit le fait que souvent les élèves ne veulent pas prendre de risques.

Voir les outils de planification à l'annexe G, Outils de planification et formulaires communs.

Pour plus de détails sur la planification en vue de l'inclusion, consulter l'annexe C : *Programmation pour les élèves ayant des besoins spéciaux dans Éducation physique et Éducation à la santé Secondaire 1 et Secondaire 2, Programme d'études : Document de mise en œuvre* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba).

Créer un environnement d'apprentissage favorable à l'enseignement d'un contenu potentiellement délicat

Lorsqu'on enseigne une matière à contenu potentiellement délicat, il est essentiel de créer un milieu d'apprentissage sécuritaire et favorable, inclusif, stimulant, bienveillant, engageant et interactif, qui permet aux élèves de se sentir à l'aise pour partager leurs idées et opinions et de participer aux activités et aux discussions s'ils le désirent. L'établissement de règles de base ou de consignes pour la classe aide à fournir un environnement sûr et favorable et à éviter les situations inconfortables ou embarrassantes pour l'enseignant ou les élèves.

Pour faire des choix éclairés, les élèves ont besoin de renseignements récents et exacts et d'un large éventail de ressources d'apprentissage. Ils ont besoin non seulement d'avoir accès à l'information, mais aussi d'apprendre comment l'interpréter et comment prendre des décisions responsables au sujet de la pertinence ces renseignements. En apprenant de quelle façon évaluer les multiples perspectives, à forger leur propre opinion et à préciser leurs valeurs personnelles, les élèves développent des habiletés de vie qui favorisent leur indépendance et encouragent le respect de soi et des autres.

Étant donné la nature délicate du contenu discuté en classe, il est possible que des élèves révèlent des informations personnelles. On recommande à l'enseignant d'écouter ce que l'élève a à dire et de lui parler ensuite en particulier. Des indices communs de mauvais traitements et de négligence sont mentionnés dans la section Vue d'ensemble du document *Éducation physique et Éducation à la santé Secondaire 1 et Secondaire 2, Programme d'études* :

Document de mise en œuvre. L'enseignant doit connaître la politique locale concernant la protection contre la violence et la négligence envers les enfants.

Lignes directrices suggérées

Conformément au document *La sexualité : Une ressource pour Éducation physique et Éducation à la santé de secondaire 1 et secondaire 2* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, p. 5-6), les lignes directrices ci-dessous comprennent des recommandations pour la création d'un environnement d'apprentissage sécuritaire et favorable :

- Fournir un espace physique qui aide les élèves à se sentir confortables et en sécurité, et disposer les sièges de manière à favoriser la discussion.
- Aménager les classes pour filles et garçons séparément ou ensemble. Cependant, il importe que les filles et les garçons reçoivent de l'information concernant les deux sexes.
- S'assurer que les élèves reçoivent l'information sur les ressources et l'aide dont ils ont besoin, ou qu'ils peuvent y avoir accès facilement, en respectant la confidentialité ou l'anonymat nécessaires.
- Éviter les situations difficiles en amenant les élèves à élaborer et à afficher les règles de base, et réviser ces règles avant de commencer chaque leçon (voir les règles de base suggérées).
- Respecter la confidentialité, sauf lorsque la divulgation de l'information est requise par la loi (p. ex., en cas de violence faite aux enfants, de problème lié à la protection, d'abus sexuel ou de situation dangereuse).
- Être prêt à obtenir des réactions diverses d'adolescents relativement au matériel sexuel (p. ex., niveau d'intérêt, sarcasmes, fou rire, embarras, timidité, vantardise, moqueries).
- Être au fait des attitudes et comportements caractéristiques des élèves à l'adolescence (intérêt dans les choses liées au sexe, sous-entendus à caractère sexuel, flirt, conversations avec contenu sexuel explicite, blagues sur le sexe, interactions affectueuses et intimes).
- Consulter les parents, les conseillers ou des professionnels parmi ses collègues si les élèves affichent des comportements avertisseurs (p. ex., préoccupation/anxiété face

RÈGLES DE BASE SUGGÉRÉES

- Chaque personne a le droit de ne pas participer à des activités ou de ne pas répondre à des questions avec lesquelles elle ne se sent pas à l'aise.
- Il est normal de se sentir embarrassé parfois ou de ne pas savoir la réponse à tout.
- L'opinion de toute personne doit être respectée.
- Toutes les questions doivent être abordées de façon appropriée.
- Être discret au sujet des discussions menées en classe (p. ex., pas de commérages).
- On ne peut pas utiliser des noms de personnes ni poser des questions personnelles.
- Il faut parler pour soi-même; utiliser des messages au « Je » pour exprimer des opinions ou des sentiments.
- Respecter les différences chez les autres.

aux questions sexuelles, intérêt dans la pornographie, agression sexuelle/obscénités, graffitis à caractère sexuel, embarras chez les autres causés par certains gestes/paroles à contenu sexuel, intrusion dans l'espace personnel des autres, voyeurisme ou exhibitionnisme, même une seule fois).

- Faire preuve de compréhension pour les élèves qui proviennent de milieux divers (sur le plan culturel, religieux, moral) et qui ont vécu diverses expériences liées au sexe (p. ex., cas d'ITS, victimes ou coupables d'actes sexuels répréhensibles, adolescents avec enfants).

Conseils aux enseignants

Tenez compte des conseils suivants avant d'aborder en classe des sujets liés à la santé en matière de sexualité.

- Vérifier auprès de l'administration les modalités et politiques de l'école et de la division avant la mise en œuvre.
- Au besoin, demander une formation pour enseignants ou l'aide d'un mentor, avec l'appui de l'école ou de la division.
- Organiser des séances d'enseignement en équipe (avec au moins un homme et une femme, si possible) pour que tous, élèves et enseignants, se sentent plus à l'aise.
- Inviter des personnes qualifiées de la collectivité (une infirmière de la santé publique, un médecin, un leader de la santé communautaire, un chef religieux, etc.) à venir aider en classe (avec l'approbation de l'administration).
- Parler avec les élèves de l'importance de s'informer sur la santé en matière de sexualité et de procréation.
- Reconnaître, si c'est le cas, qu'on se sent embarrassé à l'idée de parler de sujets relatifs à la santé en matière de sexualité, de manière à ce que tous (enseignant et élèves) se sentent plus à l'aise.
- Être prêts à chercher de l'information pour répondre aux thèmes ou aux questions soulevées par les élèves.
- Savoir à quel moment et vers qui diriger les élèves qui ont besoin d'aide.
- Déterminer ce que les élèves savent et veulent savoir au moment d'entamer un sujet ou une leçon.
- Établir les règles de base dès la première leçon et les appliquer uniformément pour maintenir une atmosphère respectueuse et sécuritaire en classe.
- Dans les leçons, insister sur les valeurs universelles, en particulier l'honnêteté et le respect des droits et des sentiments des autres.
- Ne pas permettre aux élèves de se moquer des opinions de leurs camarades ou de les rabaisser.

- Présenter l'information de manière objective, en évitant tout jugement, et faire en sorte d'aider les élèves à acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes qui leur permettront de prendre des décisions favorables à leur santé.
- Parler des sujets et répondre aux questions en utilisant des énoncés factuels plutôt que des énoncés de valeur.

Exemples d'énoncés de valeur :

- Trop de jeunes ont des rapports sexuels.
- Il ne devrait pas y avoir de gais et de lesbiennes.

Exemples d'énoncés factuels :

- Certains jeunes ont des rapports sexuels.
- Certains jeunes sont gais ou lesbiennes.
- Rappeler aux élèves que les questions fondées sur des valeurs sont personnelles et influencées par la famille, les amis, l'école, les médias, la culture et la religion; les encourager à parler de ces questions avec leurs parents.
- Encourager les élèves à étayer leurs points de vue en fonction de leurs valeurs et de leurs croyances. Leur rappeler toutefois que les comportements doivent être conformes aux lois du pays.
- Faire référence aux lois canadiennes lorsque la discussion porte sur des thèmes soulevant la controverse ou remuant les émotions. Dans les débats touchant les droits de la personne, rappeler aux élèves qu'il est illégal de faire preuve de discrimination en fonction du sexe, de la culture, de la religion, de l'orientation sexuelle, etc.
- Utiliser les termes exacts et les définitions appropriées (pas de l'argot) pour parler de sujets liés à la santé en matière de sexualité.
- Employer des termes neutres incluant les deux sexes, comme « partenaire » au lieu de « copain » ou « amie de cœur ».
- Utiliser des techniques d'amorce et faire preuve d'humour pour mettre les élèves à l'aise.
- Être attentif à la communication non verbale.
- Jouer « l'avocat du diable », au besoin, pour que soit présentée toute une gamme d'opinions.
- Pendant les discussions en classe sur des sujets difficiles, utiliser des scénarios convenant à l'âge des élèves plutôt que des exemples personnels ou particuliers à la classe.

Référence : Fédération pour le planning des naissances du Canada. *Au-delà des naissances : Guide-ressources sur l'éducation en matière de santé sexuelle et reproductive*, Ottawa (Ont.), Fédération pour le planning des naissances du Canada, 2001. p. 19-26.

- Encourager les élèves à poser des questions et à utiliser la stratégie de la boîte à questions. Voir le document *La sexualité : Une ressource pour Éducation physique et Éducation à la santé de secondaire 1 et secondaire 2* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, p. 7).

Planification annuelle ou semestrielle

Avant d'élaborer un plan annuel pour les élèves de 11^e et de 12^e années, il faut décider du type de modèle de prestation (c.-à-d., le pourcentage de temps EN-classe et HORS-classe) que l'école utilisera. Ces décisions détermineront le type d'organisation, le rythme d'enseignement et l'orientation des cours. La préparation comporte ensuite une planification à long terme (annuelle/semestrielle), qui inclut les procédures d'évaluation et de communication des résultats, et la planification à court terme (planification d'unités, de leçons).

REMARQUE

Ces suggestions pour la planification annuelle ou semestrielle ont été conçues pour un modèle de prestation EN-classe. Certains renseignements fournis ne s'appliquent peut-être pas au modèle de prestation HORS-classe.

Un plan annuel ou semestriel définit les activités d'apprentissage grâce auxquelles l'élève pourra obtenir les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques attendus. La planification annuelle ou semestrielle fournit des orientations et des cibles d'apprentissage, mais elle doit être flexible et laisser une certaine latitude d'adaptation tenant compte des besoins des élèves en matière d'apprentissage et/ou d'autres exigences du programme d'études. Les activités d'apprentissage peuvent être structurées de diverses façons (notamment par résultat d'apprentissage général, module, catégorie d'activités physiques, thème de jeu) pour s'assurer que tous les résultats d'apprentissage de l'élève sont pris en compte dans l'année ou le semestre.

Voici quelques suggestions pour la préparation d'un plan annuel ou semestriel :

- Déterminer, pour chaque groupe d'élèves, le nombre de périodes de cours d'ÉP-ÉS que compte l'année ou le semestre en fonction du nombre de jours par cycle, semaine, mois et session, en prenant en considération le nombre de jours de congé, de journées pédagogiques ou d'autres engagements.
- Déterminer les ressources disponibles (p. ex. matériel, installations dans l'école et la communauté, expertise des enseignants, livres, logiciels, matériel pour l'élève, aides visuelles).
- Établir des blocs de temps (nombre de cours) et des unités, modules, thèmes d'enseignement pour l'obtention des résultats d'apprentissage de l'élève à chaque niveau en fonction des périodes visées par les bulletins scolaires.
- Choisir un organisateur pour s'assurer que tous les résultats d'apprentissage sont abordés dans l'année ou le semestre. (Voir un exemple d'un outil de planification annuelle pour les élèves de la maternelle à la 10^e année sur le site Web d'ÉP-ÉS à <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/outil/outil.xls>.)

Les modalités d'évaluation et de transmission des résultats sont déterminées localement et représentent un volet important de la planification annuelle et semestrielle globale. Les plans doivent présenter des renseignements sur les périodes visées par les bulletins, les attentes, les critères de rendement et un système de pointage ou code qui indique les progrès et réalisations des élèves en ÉP-ÉS.

Au cours de l'élaboration du plan d'évaluation et de transmission des résultats en ÉP-ÉS, on doit tenir compte des considérations suivantes :

- S'informer des dates auxquelles les bulletins doivent être remis aux parents et du système de pointage ou de codes utilisé par l'école.
- Élaborer un calendrier personnel de préparation des renseignements à livrer pour les bulletins.
- Établir, en collaboration avec ses collègues, la façon dont les résultats en ÉP-ÉS doivent être transmis (p. ex., modalités pour le partage des données lorsqu'il y a plus d'un enseignant chargé du programme et de l'évaluation en ÉP-ÉS).
- Déterminer comment communiquer ces renseignements aux élèves et aux parents de façon continue.
- Déterminer les composantes du système de transmission des résultats (p. ex., connaissances, habiletés et attitudes pour chaque résultat d'apprentissage général).

Planification des unités

Un plan d'unité d'enseignement comporte diverses stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui, ensemble, permettent de traiter un ou plusieurs résultats d'apprentissage généraux ou spécifiques, domaines, sous-domaines, habiletés, thèmes, sujets ou catégories d'activités physiques. Une unité bien planifiée doit suivre une approche intégrée et permettre d'établir des liens curriculaires.

La planification d'unité doit tenir compte des facteurs ci-dessous :

- Élaborer un plan en ayant en tête sa finalité (en d'autres termes, « Comment saurons-nous si l'élève a obtenu les résultats attendus? » ou « Quels sont les signes qui indiquent clairement que l'élève sait ce qu'il doit faire et est capable de le faire? »).
- Examiner les résultats d'apprentissage spécifiques pour chaque niveau et choisir des ensembles de résultats d'apprentissage qui sont reliés et peuvent être évalués au moyen d'une ou deux activités ou tâches démontrant le rendement en fin d'étape.
- Déterminer les « questions essentielles » prédominantes qui définissent l'essence de ce que les élèves apprendront en fonction des regroupements de résultats d'apprentissage.
- Indiquer des critères de rendement correspondants, des stratégies d'apprentissage et d'enseignement et des ressources d'apprentissage utiles qui appuient une approche intégrée et complète de programmation.

- Choisir des stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui sont appropriées au niveau de développement des élèves et qui favorisent un apprentissage actif et interactif.
- Garder un équilibre dans le programme en choisissant une variété d'activités d'apprentissage (voir les Catégories d'activités physiques à l'annexe G : Outils de planification et formulaires communs) et de stratégies pour un enseignement différentiel.
- Indiquer des méthodes facilitant l'intégration avec d'autres matières et faire des liens curriculaires, dans la mesure du possible.

Planification des leçons

Dans la planification de chaque leçon, il convient de considérer les éléments ci-dessous :

- Indiquer les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques visés.
- Énoncer les besoins d'apprentissage des élèves.
- Choisir des stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui aident les élèves à activer, à acquérir et à appliquer des connaissances, des habiletés et des attitudes.
- Évaluer l'espace/le local et le matériel nécessaires pour la leçon et vérifier au préalable les éléments relatifs à la sécurité et s'il y a suffisamment de pièces d'équipement.
- Planifier l'organisation de la classe et les changements de formation de façon à éviter de perdre du temps lors des transitions.
- Convenir de mots-clés ou de signaux facilitant la compréhension des élèves.
- Repérer des façons de faire des liens entre tous les résultats d'apprentissage généraux et avec d'autres matières scolaires.
- Recenser des stratégies et des instruments d'évaluation servant à déterminer le rythme et la portée de l'apprentissage de chaque élève.
- Inclure des défis, des modifications, des adaptations ou des aménagements pour les élèves ayant des besoins, des habiletés ou des talents spéciaux, d'après les profils d'élèves préparés par l'équipe.

Un modèle de plan de leçon pour les élèves de 11^e et de 12^e années est inclus à l'annexe G : Outils de planification et formulaires communs. Voir également les outils de planification d'ÉP-ÉS de la maternelle à la 10^e année à

<http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/S1-S2/pdf/appendices.pdf>.

Partie B : Planification de l'évaluation

L'évaluation comprend la collecte de renseignements ou de données sur le rendement de l'élève en rapport avec les résultats d'apprentissage en vue d'aider à la planification et à la communication futures des progrès et réalisations de l'élève. On encourage l'enseignant à faire participer les élèves au processus et à s'assurer qu'ils connaissent bien les attentes et les critères d'évaluation du rendement.

Les étapes de planification ci-dessous pour la conception ou la planification de stratégies d'évaluation sont énoncées dans le *Cadre* (voir l'annexe A : Mesure, évaluation et transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves, page 207) :

- Déterminer ce que les élèves sont censés savoir, accomplir et estimer (c.-à-d., choisir un résultat d'apprentissage spécifique, un ensemble de résultats ou des indicateurs d'attitudes qu'on évaluera).
- Déterminer la performance attendue ou le produit désiré et ses éléments (c.-à-d., déterminer les caractéristiques clés).
- Identifier les critères ou les descripteurs de rendement qui permettront de déterminer dans quelle mesure les élèves ont atteint les objectifs d'apprentissage spécifiques (c.-à-d., comment savoir s'ils ont atteint les résultats attendus).
- Choisir une méthode ou un instrument d'évaluation qui permet de recueillir des renseignements portant sur des résultats d'apprentissage spécifiques (p. ex., tâche d'évaluation du rendement, mesure authentique, fiches anecdotiques, grilles d'observation, échelles d'appréciation, barèmes d'évaluation).
- Choisir une expérience d'apprentissage appropriée permettant d'observer et de mesurer le rendement (p. ex., jeu, journal de l'élève, portfolio, projet de recherche).
- Décider qui évaluera la performance (l'enseignant, les pairs, l'élève ou autre).
- Décider des stratégies de mise en œuvre en tenant compte des facteurs pertinents (p. ex., le temps requis pour faire les activités d'apprentissage, l'organisation de la classe, la méthode de documentation des résultats).
- Décider comment ces renseignements seront utilisés (évaluation formative, sommative ou diagnostique) et qui seront les destinataires cibles (l'élève, l'enseignant, le parent, l'administrateur ou le public).

Pour obtenir d'autres renseignements sur l'évaluation et la communication des résultats pour les élèves de 12^e année, voir la Vue d'ensemble du programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, Modes de vie actifs et sains. Voir également l'annexe F : Exemples d'outils d'évaluation et listes de vérification.

Partie C : Planification supplémentaire

L'enseignant trouvera ci-dessous d'autres suggestions à considérer dans la planification de la mise en œuvre du programme d'ÉP-ÉS (Tenoschok, p. 32) :

- Élaborer un *plan d'urgence* pour des situations comme un incendie, une maladie imprévue ou un accident où l'on est soi-même impliqué, ou impliquant d'autres personnes. Inclure des renseignements tels que l'emplacement des sorties en cas d'urgence, les listes d'élèves de chaque classe, le nom des capitaines de classes, les règles de sécurité, l'organisation de la classe et les règles de fonctionnement, les plans de leçons pour un suppléant éventuel en cas d'absence imprévue due à une maladie ou à une situation d'urgence.
- Établir un *plan de gestion médicale* comprenant un processus qui permet d'être constamment informé de la condition médicale des élèves (p. ex., plan de soins de santé d'un élève); les règles à suivre ou d'autres stratégies pour les élèves qui ne peuvent pas participer aux activités physiques en raison de maladie ou de blessures; des procédures médicales à utiliser en cas de blessure ou d'accident.
- Élaborer des plans de leçons alternatifs pour les situations où le mauvais temps peut empêcher le groupe d'aller à l'extérieur, ou lorsque le gymnase est utilisé à d'autres fins.
- Élaborer, de concert avec le personnel de l'école, un *plan d'éducation personnalisé* (PEP) pour les élèves ayant des besoins spéciaux, et apporter les modifications, les adaptations ou les aménagements nécessaires. (Voir la section Programmation pour les élèves ayant des besoins spéciaux, dans les pages précédentes. Consulter également l'annexe C du document *Éducation physique et Éducation à la santé Secondaire 1 et Secondaire 2*, Programmation pour les élèves ayant des besoins spéciaux.)
- Établir un *plan d'inspection de sécurité* pour la vérification des installations et du matériel, et déterminer la marche à suivre pour les demandes de travaux d'entretien. (Consulter les *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines*, MPETA et al - AMEEP).
- Établir une *liste de contrôle de l'inventaire* et un *plan d'acquisition* pour les commandes de matériel et de fournitures. Élaborer le *plan d'acquisition* en fonction du budget et des priorités en matière de besoins et de matériel souhaité, et inclure une procédure pour remplir les bons de commande.
- Établir un *plan d'entreposage* pour assurer le stockage, l'entretien et l'usage adéquats du matériel, y compris les panneaux de signalisation nécessaires pour les activités à l'extérieur.
- Établir un *code de conduite* afin de promouvoir la sécurité dans les espaces consacrés à l'activité physique à l'école, y compris les terrains utilisés pour l'enseignement à l'extérieur.
- Élaborer, de concert avec le personnel de l'école, un *plan des événements spéciaux* (p. ex. activités intramurales, clubs, journées d'olympiades, « Gymnase en folie ») qui pourraient avoir lieu durant l'année.

- Élaborer une *liste de contrôle des activités hors de l'école* (Hanna et Hanna), en conformité avec les politiques de l'école ou de la division scolaire. Consulter le document *Manitoba sans danger pour les jeunes* (Hanna, Quest Research and Consulting Inc., et YouthSafe Outdoors).
- Définir les *responsabilités des suppléants*, en conformité avec les politiques de l'école ou de la division scolaire.
- Déterminer des façons de favoriser des habitudes de vie saines intégrant l'activité physique chez tous les élèves grâce à un *plan de promotion de la santé à l'école* qui encourage la participation des familles et de la collectivité et fournit des conseils pour une meilleure santé, des services de soutien et un environnement sans danger.

ANNEXE E : STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ACTIF

La présente annexe décrit une variété de stratégies d'apprentissage actif qui peuvent servir à la mise en œuvre des stratégies d'enseignement et d'évaluation suggérées dans ce document :

- Le manège à remue-méninges*
- Eurêka!
- Stratégie Jigsaw : une stratégie d'apprentissage coopératif
- Les quatre coins et La ligne d'opinion
- Phrases et paraphrases
- Trouver quelqu'un qui...
- La roue messagère
- La chasse au trésor
- Entrevue avec...
- Pense bien-Trouve un lien
- Pense-Trouve un partenaire-Discute
- Derrière toi

Le manège à remue-méninges

Le manège à remue-méninges permet d'activer les connaissances antérieures des élèves sur un ou des sujets donnés grâce au mouvement et à la conversation, et stimule l'acquisition de nouvelles connaissances et la réflexion. Les élèves se déplacent en cercle autour de la classe en petits groupes, s'arrêtant à diverses stations pendant un laps de temps précis. Les élèves peuvent se déplacer de différentes façons (p. ex., marcher, courir, sauter à cloche-pied, en pas chassé) et à une fréquence variable (temps fixe ou nombre de tours). À chaque station, les élèves trouvent des idées sur différents sujets ou différents aspects d'un sujet en discutant avec leurs pairs. Ces idées sont affichées à chaque station pour que tous les groupes puissent les lire.

Marche à suivre

1. Présenter le sujet.
2. Diviser la classe en petits groupes.
3. À divers endroits dans la salle, placer des marqueurs et de grandes feuilles de papier/affiches, chaque station portant la mention d'une catégorie liée au sujet. (Le nombre de feuilles/d'affiches doit correspondre au nombre de groupes.)
4. Inviter chaque groupe à choisir une station et à écrire sur une feuille les idées des membres de l'équipe sur le sujet en question.
5. À un signal donné, leur demander de se déplacer dans une direction déterminée vers la prochaine station et de consigner leurs idées sur une deuxième affiche.
6. Les inviter à continuer le processus jusqu'à ce qu'ils soient passés par toutes les stations.

Eurêka!

La stratégie Eurêka! permet aux élèves de montrer leurs connaissances de façon active en se déplaçant autour de la classe ou d'une section à la recherche de faits qui sont affichés.

Marche à suivre

1. L'enseignant ou les élèves rédigent des questions et préparent des réponses ou des faits liés à chaque question.
2. Dresser la liste de questions sur une feuille-synthèse. Placer chaque réponse ou fait correspondant sur une feuille distincte et afficher les feuilles autour de la classe ou de la section. Pour éviter la détérioration des indices, utiliser des enveloppes protectrices en plastique.
3. Proposer aux élèves de travailler seuls, deux par deux ou en équipes afin de trouver la réponse ou le fait affiché correspondant à chaque question sur la feuille-synthèse.
4. Les inviter à corriger leur propre travail après qu'ils auront complété la stratégie d'apprentissage.

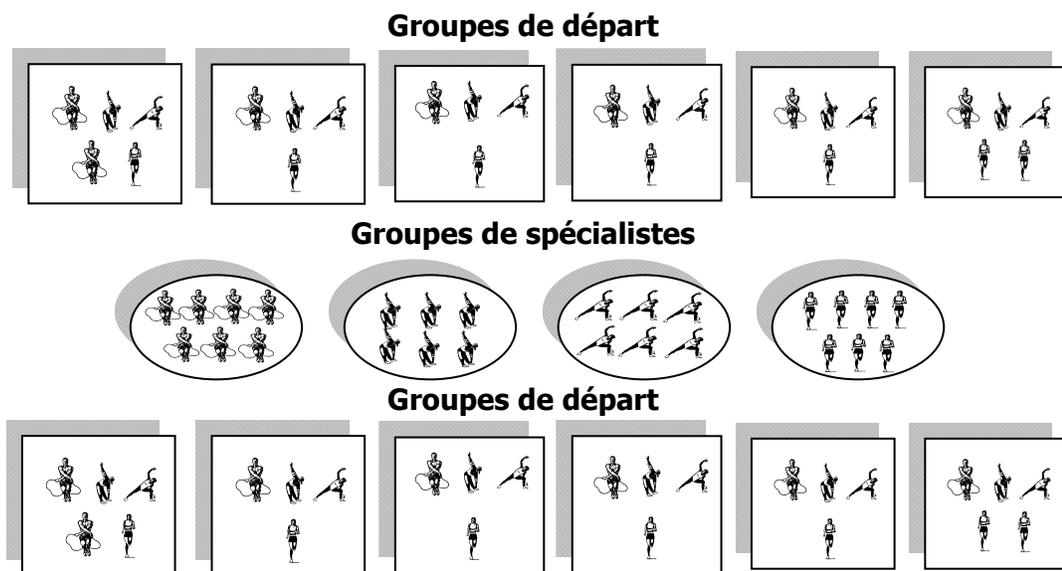
Stratégie Jigsaw : Une stratégie d'apprentissage coopératif

La stratégie Jigsaw (Aronson et al.) est une stratégie d'apprentissage coopératif qui permet aux élèves de devenir des experts d'un aspect d'un sujet (déterminé par l'enseignant), et de partager leurs connaissances avec leur groupe.

Marche à suivre

1. Répartir les élèves en petits groupes de départ d'au moins trois élèves. Fournir aux élèves un sujet ou une tâche en particulier (p. ex., discuter de la façon dont certains types d'habiletés motrices peuvent être transférés d'une activité à l'autre).
2. Groupe de départ. Demander à chaque élève du groupe de base de choisir et d'explorer un volet ou un aspect différent du sujet ou de la tâche assigné. (S'assurer que les mêmes aspects du sujet sont choisis dans chacun des groupes.)
3. Groupe de spécialistes. Une fois la tâche assignée complétée, inviter chaque membre du groupe à se joindre aux élèves des autres équipes qui ont choisi le même aspect ou volet, et à former un groupe de spécialistes. Les amener à partager leurs informations, à résumer les discussions du groupe et à ajouter d'autres idées.
4. Groupe de départ. Demander aux élèves de retourner dans leur groupe de départ (initial) et de partager leur « expertise » avec les autres.

On trouvera ci-dessous une représentation graphique de la stratégie Jigsaw.



Les quatre coins

La stratégie Les quatre coins aide les élèves à mémoriser de l'information et à exprimer des opinions. Elle fait appel à des habiletés motrices, à la prise de décisions et à des comportements sociaux responsables, et utilise les habiletés et styles de communication dans un environnement sûr. Les élèves doivent réagir à des questions en se rendant à un endroit désigné.

Marche à suivre

1. Demander aux élèves de se tenir debout au centre de la salle de classe ou de s'asseoir à leur pupitre.
2. Préparer quatre pancartes, chacune indiquant une réaction possible (p. ex., « Tout à fait d'accord », « D'accord », « En désaccord » et « Totalement en désaccord »).
3. Afficher une pancarte à chaque coin de la salle de classe.
4. Poser des questions et demander aux élèves d'indiquer leur accord ou leur désaccord.
5. Les inviter à se rendre dans le coin correspondant à leur réponse.

Variante : La ligne d'opinion (voir ci-dessous)

La ligne d'opinion

La stratégie de La ligne d'opinion est une variante de la stratégie Les quatre coins.

Marche à suivre

1. Proposer aux élèves de s'aligner au centre de l'espace d'enseignement (p. ex., classe, gymnase, cour extérieure).
2. Indiquer qu'un côté signifie « D'accord », l'autre côté signifie « En désaccord » et un troisième, « Neutre »/« Ne sait pas ».
3. Poser des questions auxquelles les élèves doivent répondre en indiquant s'ils sont d'accord, en désaccord, neutres/pas certains. Les inviter à se rendre à l'endroit correspondant à leur opinion; ensuite, leur demander de justifier leur opinion ou réponse devant la classe.
4. Leur demander de retourner sur la ligne centrale après chaque réponse.

Phrases et paraphrases

La stratégie Phrases et paraphrases aide les élèves à être plus précis dans la prise de notes.

Marche à suivre

1. Demander aux élèves de prendre des notes durant un segment d'exposé ou de cours magistral (15 à 20 minutes).
2. Ensuite, les inviter à se regrouper deux par deux et à travailler ensemble pour combiner et peaufiner leurs notes afin de préciser les points majeurs et les points secondaires.

Trouver quelqu'un qui...

La stratégie Trouver quelqu'un qui... fait appel à des habiletés motrices, à la conversation et au questionnement, et elle active les connaissances antérieures sur un sujet. Les élèves doivent trouver d'autres élèves qui correspondent à des énoncés dans une grille (p. ex., cartes de bingo, questionnaire, tableau). L'enseignant confirme les réponses correctes.

Marche à suivre (pour une carte de bingo)

1. Préparer une liste de 25 énoncés.

Exemple :

Trouve quelqu'un qui . . .

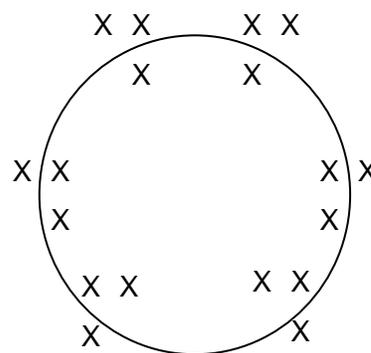
- mange au moins deux portions de produits laitiers par jour;
 - fait partie d'un club de conditionnement physique/équipe de sport;
 - a mangé au moins cinq portions de fruits et de légumes hier;
 - a fait de l'exercice pendant au moins une heure la veille.
2. Placer chaque énoncé dans une grille de cinq carreaux sur cinq carreaux.
 3. Fournir à chaque élève une grille ou un carton.
 4. Demander aux élèves de recueillir les signatures des autres élèves qui peuvent répondre aux énoncés sur la grille.
 5. Jouer jusqu'à ce que chaque élève ait complété une rangée, formé la lettre T ou X, ou rempli toute la grille de signatures.

La roue messagère

L'activité La roue messagère aide les élèves à mémoriser de l'information et à en discuter en petits groupes et en groupes plus importants. Cette stratégie fait intervenir le mouvement, la communication, la discussion et des comportements sociaux responsables. On pose des questions et les élèves des petits groupes font le tour du cercle et échangent leurs réponses avec le nouveau groupe.

Marche à suivre

1. Demander aux élèves de former des groupes de trois personnes et d'attribuer un numéro (1, 2 ou 3) à chaque membre du groupe.
2. Inviter les groupes à se répartir également de manière à former un grand cercle.
3. Poser à la classe une question et demander à chaque groupe d'y réfléchir pour préparer une réponse de groupe.
4. Choisir un numéro et demander aux personnes qui portent ce numéro de se déplacer dans un sens déterminé (p. ex., dans le sens des aiguilles d'une montre, dans le sens contraire des aiguilles d'une montre, ou en sautant un groupe) jusqu'au prochain groupe.
5. La personne qui se déplace fait part de sa réponse au nouveau groupe, ce qui entraîne une discussion.
6. Inviter les élèves à présenter la réponse à l'ensemble de la classe.
7. Clarifier la réponse pour s'assurer que tous les groupes ont la bonne réponse.
8. Continuer la séquence question-réponse en choisissant un numéro désignant le « messenger » qui se déplacera dans une direction précise pour rejoindre un autre groupe, et partager la réponse de son groupe.



La chasse au trésor

La chasse au trésor est une stratégie d'apprentissage qui active les connaissances antérieures des élèves sur un ou des sujets donnés, par l'intermédiaire du mouvement, de la pensée critique, de la résolution de problèmes et de la conversation (si l'activité se déroule à deux ou en groupes). Les élèves se déplacent à la recherche d'objets, de cartes, de symboles et de couleurs qu'ils classeront en catégories.

Marche à suivre

1. Créer des cartes portant des renseignements relatifs à un thème donné (p. ex., les groupes d'aliments, les symboles de sécurité, les règles d'un jeu particulier tel que le badminton).

2. Disperser les cartes dans une zone précise à l'intérieur ou à l'extérieur (p. ex., retournées, sous un cône ou collées au mur).
3. Préparer une feuille-réponse pour les élèves.
4. Demander aux élèves de trouver les cartes en marchant ou en courant, et une fois qu'ils les ont en main, de noter sur leur feuille-réponse les renseignements qui y sont inscrits.
5. Lorsque la feuille-réponse est remplie, vérifier les réponses obtenues par les élèves. Ou bien demander aux élèves de vérifier leurs propres réponses.

Entrevue avec ...

Cette stratégie d'apprentissage fournit aux élèves l'occasion de poser des questions et de faire des commentaires dans une ambiance agréable et divertissante. Ce jeu est plus efficace quand le contenu est enseigné sous forme de conversation ou axé sur l'opinion (p. ex., les lois sur l'alcool au volant, l'élimination de la malbouffe).

Marche à suivre

1. Inviter les élèves à travailler en groupes de trois ou quatre personnes, une pour jouer le rôle de l'hôte de l'émission-débat, et les autres étant les invités.
2. Demander aux élèves de choisir un sujet, des préparer des questions d'entrevue et de préparer une liste de points ou réponses clés qui pourraient être utilisés durant l'entrevue.
3. Proposer aux élèves de planifier une façon de présenter leur émission et l'ordre dans lequel les invités défileront. L'activité peut être organisée sous forme de discussion d'un groupe d'experts, ou d'entrevues individuelles, comme les émissions-débats populaires à la télévision.
4. Laisser à l'auditoire la chance de poser des questions après l'émission ou la présentation.

Pense bien – Trouve un lien

Le but de l'activité Pense bien-Trouve un lien est d'inciter les élèves à utiliser ou à appliquer les informations qu'ils connaissent déjà en les classant ou en faisant des liens à partir de certains critères (p. ex., par catégorie, par définition).

Marche à suivre

1. Fournir aux élèves de l'information à classer. Différents formats peuvent être utilisés (p. ex., listes, cartons, papillons autocollants).
2. Inviter les élèves à réfléchir, individuellement ou en groupes, à chaque article sur la liste ou le carton et à faire le lien requis.
3. Les amener à discuter des raisons à l'appui de leurs décisions.

Pense-Trouve un partenaire-Discute

La stratégie Pense-Trouve un partenaire-Discute (McTighe et Lyman) incite les élèves à réfléchir à un sujet ou à une question chacun pour soi, puis à partager cette information d'abord avec une autre personne (travail en duos) et ensuite avec la classe. Les questions peuvent être utilisées pour vérifier les connaissances antérieures des élèves, pour leur faire trouver des idées, pour résumer l'information ou pour collaborer à la création d'une meilleure réponse.

Marche à suivre

1. Proposer aux élèves un sujet ou une question. Leur demander de réfléchir individuellement, pendant un laps de temps précis (p. ex., deux ou trois minutes) à ce qu'ils savent déjà ou veulent dire sur le thème ou la question. Si désiré, leur proposer de consigner leurs réflexions avant de partager l'information avec un partenaire.
2. Demander aux élèves de former des groupes de deux; les encourager à s'associer avec différents élèves en utilisant différentes stratégies comme :
 - Trouve un partenaire qui a le même mois de naissance que toi.
 - Choisis quelqu'un dont le numéro de téléphone finit par un chiffre pair (ou impair).
 - Choisis une personne assise près de toi (à côté ou en face).
3. Choisir au hasard des duos d'élèves qui exprimeront leurs commentaires ou réponses devant l'ensemble de la classe.

Derrière toi...

L'activité « Derrière toi... » aide les élèves à se rappeler ou à se servir de connaissances préalables portant sur un ou plusieurs thèmes par l'intermédiaire de la conversation, d'éclaircissements et d'encouragements. Les élèves travaillent par paires, se posant des questions les uns aux autres et vérifiant leurs réponses à tour de rôle. Les questions peuvent être préparées par l'enseignant ou par les élèves.

Marche à suivre

1. Placer une affiche ou un panneau au mur ou se servir d'un rétroprojecteur.
2. Demander aux élèves de chaque paire de se faire face, l'un d'entre eux ayant le dos tourné à l'affiche ou à l'écran.
3. Inviter les élèves à se poser des questions à tour de rôle d'après les renseignements inscrits sur l'affiche ou projetés à l'écran. L'élève qui fait face à l'affiche ou à l'écran pose les questions, alors que l'autre élève répond aux questions sans se retourner.
4. Les élèves intervertissent les rôles après chaque séquence question-réponse.

ANNEXE F : EXEMPLES D'OUTILS D'ÉVALUATION ET DE LISTES DE VÉRIFICATION

La présente annexe fournit de l'information et des ressources pour faciliter la planification de l'évaluation du programme d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années. Elle renferme les outils d'évaluation et les listes de vérification ci-dessous :

- Liste de vérification de l'enseignant – Évaluation en vue de la désignation finale « complété » ou « non complété »
- Formulaire de suivi de l'élève - Achèvement des modules
- Portfolio de condition physique personnelle - Fiche de réflexion
- Exemple de rubriques de portfolio
- Exemple de rapport d'entretien élève-enseignant – Stage d'activité physique
- Trousse d'outils d'évaluation
- Sept formes d'intelligence – Sept façons d'apprendre

Liste de vérification de l'enseignant - Évaluation en vue de la désignation finale « complet » ou « incomplet »

Nom de l'élève _____ Classe _____ Date _____

Inscrire un « x » pour indiquer que l'élève a répondu aux attentes (« complété »). Des échantillons ont été fournis pour le module A. Pour ajouter d'autres tâches d'évaluation, faire une tabulation et saisir le contenu. Les champs sont limités à 14 caractères environ.

Module A : Stage d'activité physique	Module B : Gestion de la condition physique	Module C : Nutrition	Module D : Développement personnel et social	Module E : Relations saines
RAG 1—Motricité RAG 2—Gestion de la condition physique RAG 3—Sécurité	RAG 2—Gestion de la condition physique RAG 4—Gestion personnelle et relations humaines	RAG 5—Habitudes de vie saines	RAG 4—Gestion personnelle et relations humaines	RAG 4—Gestion personnelle et relations humaines RAG 5—Habitudes de vie saines
<input type="checkbox"/> Plan d'activité physique	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Plan de sécurité et de gestion des risques	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Formulaires de déclaration/consentement des parents/élèves	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Registre d'activité physique/Réflexions	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Entretiens élève-enseignant	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 55 heures d'activités physiques modérées à vigoureuses	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Résultats d'apprentissage atteints par l'élève	<input type="checkbox"/> Résultats d'apprentissage atteints par l'élève	<input type="checkbox"/> Résultats d'apprentissage atteints par l'élève	<input type="checkbox"/> Résultats d'apprentissage atteints par l'élève	<input type="checkbox"/> Résultats d'apprentissage atteints par l'élève
Évaluation finale : Complet <input type="checkbox"/> Incomplet <input type="checkbox"/>				

Formulaire de suivi des élèves - Achèvement des modules

Nom de l'enseignant _____ Classe _____ Date _____

Clé : « x » Répond aux attentes (Complet) - Doit s'améliorer (Incomplet)

Cliquer dans la zone ombrée pour saisir l'information. (Le champ du nom d'élève est limité à 10 caractères.)

Nom de l'élève	Plan d'activité physique	Plan de sécurité et de gestion des risques	Formulaires de déclaration/consentement des parents/élèves	Registre d'activité physique/Réflexions	Entretiens élève-enseignant	55 heures d'activités physiques modérées à vigoureuses								Évaluation finale
1.														
2.														
3.														
4.														
5.														
6.														
7.														
8.														
9.														
10.														
11.														
12.														
13.														
14.														
15.														
16.														
17.														
18.														

Suite

Formulaire de suivi des élèves - Achèvement des modules (*suite*)

Nom de l'enseignant _____ Classe _____ Date _____

Clé : « x » Répond aux attentes (Complet) - Doit s'améliorer (Incomplet)

Cliquer dans la zone ombrée pour saisir l'information.

Nom de l'élève	Plan d'activité physique	Plan de sécurité et de gestion des risques	Formulaires de déclaration/consentement des parents/élèves	Registre d'activité physique/Réflexions	Entretiens élève-enseignant	55 heures d'activités physiques modérées à vigoureuses							Évaluation finale
19.													
20.													
21.													
22.													
23.													
24.													
25.													
26.													
27.													
28.													
29.													
30.													
31.													
32.													
33.													
34.													
35.													
36.													

Portfolio de condition physique personnelle – Fiche de réflexion

Nom _____ Classe _____ Date _____
Réflexion n° _____

Quels comportements ou influences m'aident/me nuisent dans l'atteinte de mes objectifs relativement à la condition physique?

COMMENCER	ARRÊTER	CONTINUER
------------------	----------------	------------------

1. Que dois-je commencer à faire (ou réviser) pour m'aider à atteindre mes objectifs relativement à la condition physique? Pourquoi?

2. Qu'est-ce que je dois arrêter de faire qui m'empêche d'atteindre mes objectifs relativement à la condition physique? Pourquoi?

3. Que dois-je continuer à faire qui m'aide à atteindre mes objectifs relativement à la condition physique? Pourquoi?

Je suis très fier(fière) cette semaine parce que j'ai . . .

Exemple de rubriques de portfolio

Nom de l'élève _____

Classe _____

Inscrire un « x » pour indiquer la cote.

	4	3	2	1
Contenu	<input type="checkbox"/> Le portfolio contient tout le matériel requis.	<input type="checkbox"/> Le portfolio contient la plus grande partie du matériel requis.	<input type="checkbox"/> Le portfolio contient une partie du matériel requis.	<input type="checkbox"/> Le portfolio contient une petite partie du matériel requis.
Preuves d'apprentissage - Échantillons choisis	<input type="checkbox"/> Les échantillons révèlent que l'élève a progressé et connaît bien les habitudes de vie saines et actives.	<input type="checkbox"/> Les échantillons révèlent que l'élève a progressé et connaît certaines habitudes de vie saines et actives.	<input type="checkbox"/> Les échantillons révèlent certains progrès chez l'élève et une certaine connaissance d'habitudes de vie saines et actives.	<input type="checkbox"/> Les échantillons ne présentent aucune preuve de progrès éventuels de l'élève, ni aucune connaissance éventuelle d'habitudes de vie saines et actives.
Organisation	<input type="checkbox"/> Le portfolio est organisé de façon claire et cohérente. Le lecteur peut facilement s'y retrouver.	<input type="checkbox"/> Le portfolio est bien organisé. Le lecteur peut avoir un peu de difficulté à s'y retrouver.	<input type="checkbox"/> Le portfolio est assez bien organisé. Le lecteur peut avoir un peu de difficulté à s'y retrouver.	<input type="checkbox"/> L'organisation du portfolio est déficiente. Le lecteur a de la difficulté à s'y retrouver.
Mécanique	<input type="checkbox"/> Il n'y a pas d'erreur d'orthographe, de ponctuation ou de grammaire. Tous les échantillons sont rédigés avec clarté.	<input type="checkbox"/> Il y a peu d'erreurs d'orthographe, de ponctuation ou de grammaire. La plupart des échantillons sont rédigés avec clarté.	<input type="checkbox"/> Des erreurs d'orthographe, de ponctuation ou de grammaire sont évidentes. Certains échantillons sont bien rédigés.	<input type="checkbox"/> Les erreurs d'orthographe, de ponctuation ou de grammaire sont nombreuses. Aucun échantillon n'est rédigé avec clarté.
Réflexions personnelles constructives	<input type="checkbox"/> Toutes les réflexions décrivent des réactions personnelles faisant montre de perspicacité, en rapport avec le principe énoncé.	<input type="checkbox"/> La plupart des réflexions décrivent des réactions personnelles faisant montre de perspicacité, en rapport avec le principe énoncé.	<input type="checkbox"/> Certaines réflexions décrivent des réactions personnelles faisant montre de perspicacité, en rapport avec le principe énoncé.	<input type="checkbox"/> Il y a peu de réflexions qui décrivent des réactions personnelles faisant montre de perspicacité et en rapport avec le principe énoncé.
Présentation du portfolio	<input type="checkbox"/> L'élève s'est exprimé(e) clairement, a établi un contact visuel approprié* avec l'auditoire et a répondu aux questions d'un ton assuré.	<input type="checkbox"/> L'élève s'est exprimé(e) assez clairement, a établi un contact visuel approprié* avec l'auditoire et a répondu aux questions.	<input type="checkbox"/> L'élève s'est exprimé(e) assez clairement la plupart du temps, a établi un contact visuel* avec l'auditoire et a réussi à répondre aux questions.	<input type="checkbox"/> L'élève a manqué de clarté dans son élocution, a rarement établi un contact visuel* avec l'auditoire et a répondu aux questions avec difficulté.
Impact global du portfolio	<input type="checkbox"/> Le portfolio montre clairement les connaissances et les habiletés de l'élève quant aux habitudes de vie saines et actives.	<input type="checkbox"/> Le portfolio aide à montrer les connaissances et les habiletés de l'élève quant aux habitudes de vie saines et actives.	<input type="checkbox"/> Le portfolio est de peu d'utilité pour montrer les connaissances et les habiletés de l'élève quant aux habitudes de vie saines et actives.	<input type="checkbox"/> Le portfolio ne démontre en rien les connaissances et les habiletés de l'élève quant aux habitudes de vie saines et actives.

* Tenir compte de la pertinence sur le plan culturel.

Note : ___/28

Évaluation finale : Complet Incomplet

Exemple de rapport d'entretien élève-enseignant – Stage d'activité physique

Élève _____ Classe _____ Date _____

1. Combien d'heures d'activité physique as-tu faites jusqu'à présent dans ton stage d'activité physique?
2. À partir des fiches de réflexion de ton portfolio de condition physique, réponds aux questions suivantes :
 - a. D'après tes réflexions, est-ce que ton plan d'activité physique t'aide à atteindre tes objectifs en matière de condition physique?
 - b. Est-ce que tu prévois (ou est-ce que tu constates) d'avoir de la difficulté à compléter les 55 heures d'activité physique requises dans ton stage d'activité physique? Explique ta réponse.
3. Prochaines étapes :
 - a. Continuer avec ton plan d'activité physique initial.
 - b. Réviser ton plan d'activité physique initial.
4. Révisions à apporter à ton plan d'activité physique :
 - a.
 - b.

Commentaires de l'enseignant	Commentaires de l'élève

Il est nécessaire d'organiser un autre entretien élève-enseignant :

- Non
- Oui Date du prochain entretien : _____

Signature de l'enseignant

Signature de l'élève

Trousse d'outils d'évaluation*

Méthode	Description
Recueillir des renseignements	
Questionnement Observation Devoirs Conversations ou entretiens Démonstrations, présentations	poser des questions ciblées en classe pour déterminer le degré de compréhension; observation systématique des élèves pendant qu'ils traitent des idées; devoirs donnés dans le but de déterminer le degré de compréhension; discussion avec les élèves pour savoir ce qu'ils comprennent et ce qui les rend perplexes; occasions pour les élèves de faire état de leur apprentissage par des productions orales et médiatiques, et par des expositions;
Questionnaires, tests, examens Tâches complexes d'évaluation Évaluations informatisées Simulations, documentaires dramatisés	occasions pour les élèves de faire état de leur apprentissage par des réponses écrites; tâches complexes incitant les élèves à montrer les liens qu'ils établissent entre les concepts à l'étude; applications informatiques systématiques et adaptables reliées aux résultats d'apprentissage; tâches de simulation ou jeux de rôles qui incitent les élèves à montrer les liens qu'ils établissent entre les concepts appris;
Carnet d'apprentissage Projets et recherches	les élèves décrivent par écrit les processus dont ils se servent pour apprendre; occasions pour les élèves de montrer les liens qu'ils établissent par des recherches et la production de rapports ou d'artefacts.
Interpréter les renseignements	
Continuum de développement Listes de vérification Rubriques/échelles d'appréciation Journal de réflexion	descriptions de l'apprentissage des élèves pour déterminer l'étendue de cet apprentissage et les étapes suivantes, et faire état des progrès et de la performance; descriptions des critères dont il faut tenir compte pour comprendre ce que les élèves apprennent; descriptions de critères accompagnées de définitions des degrés de performance les élèves consignent leurs réflexions et expliquent comment se déroule leur apprentissage et ce qu'ils ont besoin de faire ensuite;
Autoévaluation	processus selon lequel les élèves réfléchissent à leur propre performance et se servent de critères définis pour déterminer où ils en sont dans leur apprentissage;
Évaluation par les pairs	processus selon lequel les élèves réfléchissent à la performance de leurs pairs et se servent de critères définis pour déterminer où ils en sont dans leur apprentissage.
Consigner les renseignements	
Fiches anecdotiques Profils d'élèves	commentaires ciblés décrivant l'apprentissage des élèves sur une période de temps; renseignements sur la qualité du travail des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage ou à un plan d'apprentissage personnalisé;
Vidéos ou audiocassettes, photos Portfolios	documents visuels ou sonores illustrant l'apprentissage des élèves; collecte systématique de travaux d'élèves montrant ce qu'ils ont accompli, leurs progrès et leurs réflexions au sujet de l'apprentissage.
Communiquer les renseignements	
Démonstrations, présentations	présentations officielles destinées à montrer aux parents, à un comité d'évaluation ou à d'autres personnes ce que les élèves ont appris;
Rencontres parents-élève-enseignant	occasions pour l'enseignant, les parents et les élèves d'examiner l'apprentissage des élèves et de planifier les prochaines étapes;
Relevés de rendement Bulletins scolaires	relevés détaillés de la performance des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage; représentations symboliques et brefs comptes rendus périodiques à l'intention des parents sur l'apprentissage des élèves;
Bulletins d'information sur l'apprentissage et l'évaluation	résumés périodiques à l'intention des parents destinés à expliquer les résultats d'apprentissage, les activités des élèves et des exemples de leur apprentissage.

* Source : Earl, Lorna M., Steven Katz et Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : L'évaluation au service de l'apprentissage, L'évaluation en tant qu'apprentissage, L'évaluation de l'apprentissage*. Winnipeg (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. 17. Disponible en ligne au http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/me/docs/repenser_eval/pdf/document_complet.pdf.

Sept intelligences – Sept façons d'apprendre*

(Méthodes pour préparer les leçons en faisant appel aux diverses formes d'intelligence)

Intelligences	Activités d'enseignement (exemples)	Matériel d'enseignement (exemples)	Styles d'apprentissage des élèves (exemples)
Verbale/linguistique (capacité d'utiliser les mots efficacement, oralement et par écrit, et d'y réagir)	Discussion en petits ou grands groupes, récitation en chœur, conte, lecture de poèmes, exposés, écriture, jeux de mots, remue-méninges, théâtre lu	Livres, magnétophone, journal, jeux de mots, livres sur cassettes/CD, traitement de textes, livres parlés, manuels	Lecture, écriture, conte, écoute, rédaction de discours, suit les consignes, entrées de journal, enregistre ses pensées ou idées et celles des autres.
Logique/mathématique (capacité de raisonnement scientifique et de résolution de problèmes)	Expériences scientifiques, calcul mental, jeux de chiffres, résolution de problèmes types, utilisation de formules, pensée critique, exercices d'analyse de problèmes logiques, pensée analytique	Calculatrices, jeux de sciences, équipement scientifique, jeux mathématiques, casse-tête logique, objets à manipuler en mathématiques	Pensée analytique, classement par catégorie, classification, quantification, pensée critique, conceptualisation, présentation logique/séquentielle de matériel
Visuelle/spatiale (capacité de percevoir le monde, de se faire une image mentale juste des choses)	Présentations visuelles, cartes conceptuelles, utilisation d'organiseurs graphiques, visualisation, jeux d'imagination, établissement de liens et profils, peinture d'images sur des mots, création de métaphores, excursions scolaires	films, vidéos, matériel d'art, illustrations, diapositives, graphiques, cartes, diagrammes, collages, affiches, maquettes, illusions d'optique, rétroprojecteur, logiciel graphique/de dessin, CD-ROM, caméra, télescope, microscope	Schématisation conceptuelle (cartes), coloriage, observation, dessin, visualisation, traçage de diagrammes, recherche de modèles visuels, création, design, fait appel à l'imagination
Corporelle/kinesthésique (capacité d'apprendre par la pratique et de s'exprimer physiquement)	Tous les types d'apprentissage pratique/actif, expériences scientifiques et mathématiques, théâtre, danse, sports en enseignement, jeux de rôles, charades, excursions, mime, jeux, communication par le langage corporel, cuisine, jardinage, activités de la vie courante	Objets à manipuler en mathématiques, matériaux de la vie courante, logiciel de réalité virtuelle, laboratoires de sciences	Interaction dans l'espace et avec les objets, expériences tactiles—touche, construit, répare, manipule du matériel, apprend par la pratique
Musicale/rythmique (capacité de penser en rythmes et en mélodies et de réagir aux modèles musicaux)	Jouer de la musique, faire du rap en groupes, chanter, faire des modulations avec la voix, scander des slogans, fredonner, activités d'appréciation de sons, utilisation des rythmes, écoute et identification de sons de l'environnement	Instruments de musique, enregistrements sur bandes magnétiques, logiciels de musique	Sensible à la musique dans l'environnement, réagit aux sons et fait des associations sonores, crée des motifs musicaux et rythmiques, chante
Interpersonnelle (capacité d'interagir avec les autres et de saisir leurs motivations et leurs sentiments)	Enseignement par les pairs, apprentissage coopératif, médiation de conflits, remue-méninges en groupes, travail communautaire, activités dans des clubs communautaires, construction sociale des connaissances	Jeux de table, jeux de simulation, logiciels interactifs	Interaction avec les autres, comprend leurs motivations ou sentiments, échange, partage, observe les autres, enseigne, débat, discute
Intrapersonnelle (capacité de se comprendre soi-même)	Enseignement individualisé, étude indépendante, fournir des options dans les études	Journal, matériel de travail individualisé	Réflexion, établit des liens avec sa vie personnelle et ses sentiments, reste dans son espace personnel (sa « bulle »)

Références

Armstrong, Thomas. *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Harper and Row, 1983. Voir aussi, du même auteur : *Les intelligences multiples – Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Et un site Internet incontournable : Les intelligences multiples au secondaire à <http://www.cslaurentides.qc.ca/Public/CarrefourPedagogique/webIntelMulti/index.htm>.

Hewitt, Jean D. *Playing Fair: A Guide to the Management of Student Conduct*. Vancouver, BC: EduServ, 1992.

Lazear, David. *Seven Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences*. 2nd ed. Palatine, IL: Skylight, 1991.

* Source : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*. Winnipeg (Man.) : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996. 4.14.

ANNEXE G : OUTILS DE PLANIFICATION ET FORMULAIRES COMMUNS

La présente annexe fournit de l'information et des ressources pour la planification de la mise en œuvre du programme d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années. Elle renferme les formulaires et outils de planification suivants :

- Questionnaire à l'intention des écoles pour la planification de la mise en œuvre du programme d'éducation physique et d'éducation à la santé de 11^e et de 12^e années
- Traitement du contenu potentiellement délicat (comprend un tableau des domaines de décision potentiels des écoles et des divisions scolaires en cours de planification)
- Résumé des choix à la disposition des élèves ayant des besoins spéciaux ou des problèmes médicaux
- Planification pour l'intégration en Éducation physique et Éducation à la santé
- Planificateur de résultats d'apprentissage
- Planificateur visuel pour l'intégration au programme d'éducation physique/éducation à la santé
- Planificateur de leçons pour la 11^e et la 12^e année
- Catégories d'activités physiques

On encourage également les enseignants à utiliser les outils de planification disponibles dans le site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba au <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

Questionnaire à l'intention des écoles pour la planification de la mise en œuvre du programme d'éducation physique et d'éducation à la santé de 11^e et de 12^e années

Le présent questionnaire a pour but d'aider à déterminer la situation actuelle et l'usage des ressources disponibles dans votre école et de trouver des utilisations éventuelles des ressources pour l'attribution des crédits d'ÉP-ÉS de 11^e et de 12^e années :

Profil de l'école

Nom de l'école _____

Nom du directeur/ directrice _____

Personne-ressource _____

Personnel d'ÉP-ÉS (ETP) _____

	9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année	12 ^e année
Population étudiante, par année				
Nombre d'élèves transportés en autobus, par année				

Cours offerts actuellement en ÉP et ÉS

Cours proposés par l'école (CPE) _____

Modèle d'horaire/calendrier en vigueur

Continu _____ Non semestriel _____

Nombre de périodes par jour _____ Durée des périodes _____

Composition des classes d'ÉP (p. ex., garçons et filles, garçons seulement, filles seulement) _____

Suite

Inventaire des ressources de l'école

Inventaire des ressources existantes et potentielles de l'école		
Secteur de ressources	Usage actuel	Usage potentiel
<p>Nombre total de sections par semestre</p> <p>(Diviser le nombre total d'élèves de l'école par le nombre d'élèves de la classe = nombre de sections par année. Diviser ce nombre par 2 si l'école planifie pour un semestre.)</p>		
<p>Inventaire des installations de l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gymnase(s) ▪ Salle(s) de musculation ▪ Estrade ▪ Salle(s) polyvalente(s) ▪ Salle(s) de classe ▪ Laboratoire(s) d'informatique ▪ Cour extérieure ▪ Autres _____ 		
<p>Espace d'enseignement disponible par tranche horaire</p>		
<p>Accès à des installations communautaires</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distance de marche ▪ Transport requis 		
<p>Activités physiques/sports parrainés par l'école—Activités intramurales/clubs scolaires</p>		
<p>Activités physiques/sports parrainés par l'école — Interscholaires</p>		
<p>Équipements de sports traditionnels</p>		

Suite

Inventaire des ressources existantes et potentielles de l'école

Secteur de ressources	Usage actuel	Usage potentiel
Équipements d'activités physiques récréatives (p. ex., ski de fond)		
Autres possibilités d'activités physiques/sports (p. ex., excursions scolaires)		
Aspects à considérer pour les élèves ayant des besoins spéciaux et/ou des problèmes médicaux		
Politique relate aux frais de cours d'ÉP		
Personnel d'ÉP (Qualifications/compétences particulières/certification/agrément)		
Entente d'utilisation conjointe		
Ressources de transport		
Autres (p. ex., bénévoles/frais de service)		

Traitement du contenu délicat

Les résultats d'apprentissage du programme d'éducation physique et d'éducation à la santé pour les élèves de la maternelle à la 10^e année dans deux domaines particuliers, soit la prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie et la sexualité (RAG 5 – Habitudes de vie saines) et dans le sous-domaine de la sécurité personnelle – la prévention de l'exploitation sexuelle et de l'abus (RAG 3 – Sécurité) peuvent présenter un contenu délicat pour certains élèves et leurs parents, familles et/ou communauté, pour des raisons de nature familiale, religieuse et/ou culturelle. Cet aspect peut s'appliquer aux résultats d'apprentissage du volet central de la 11^e année, Prévention de l'usage du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie, et dans le volet central du programme d'ÉP-ÉS de 12^e année, Relations saines.

Le contenu délicat doit être traité d'une façon adaptée au contexte scolaire et communautaire local. Une plus grande coopération et une meilleure coordination entre la famille, l'école et le système de santé public contribueront à la santé et au bien-être des élèves.

Les écoles doivent :

- mener un processus de planification au niveau de l'école et de la division scolaire afin d'établir la politique relative au contenu délicat;
- solliciter la participation des parents au processus de planification;
- offrir une option parentale avant la mise en œuvre des résultats d'apprentissage avec un contenu délicat;
- prendre des décisions relatives au traitement du contenu délicat, tel qu'indiqué ci-dessous.

Domaines de décision potentiels des écoles et des divisions scolaires en cours de planification	
A. Contenu potentiellement délicat	<p>Le Cadre indique les domaines ci-dessous comme étant des domaines dont le contenu serait délicat :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sexualité ▪ Prévention de l'alcoolisme, du tabagisme et de la toxicomanie ▪ Sécurité personnelle <p>Les écoles et divisions scolaires doivent donc utiliser un processus de planification dans ces domaines (qui inclut la participation des parents) afin de déterminer les détails du programme d'études.</p>
B. Portée et profondeur du traitement	<p>Les décisions relatives à la portée et à la profondeur du traitement du contenu délicat portent notamment sur le choix du contenu, les stratégies d'enseignement, d'évaluation et de diffusion des résultats, ainsi que les ressources d'apprentissage. Les décisions relatives à la portée et à la profondeur du traitement des résultats d'apprentissage spécifiques dans les domaines et les sous-domaines indiqués dans le Cadre comme étant délicats se traduisent comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ portée et profondeur plus grandes du traitement des résultats d'apprentissage présentés dans le Cadre ▪ portée et profondeur égales par rapport au Cadre ▪ portée et profondeur moindres par rapport au Cadre ▪ aucun traitement

(suite)

Domaines de décision potentiels des écoles et des divisions scolaires en cours de planification (suite)	
C. Option parentale	<p>On doit inclure une option parentale quant à la présentation du contenu délicat.</p> <p>Une option parentale signifie que les parents peuvent choisir l'une des options suivantes pour la présentation du contenu délicat :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ prestation à l'école ▪ autre mode de prestation <p>Les parents ont le droit d'opter pour un autre mode de prestation de ce contenu (p. ex., au foyer, par un consultant professionnel) pour leur enfant lorsque ce contenu entre en contradiction avec leurs valeurs familiales, religieuses et/ou culturelles.</p>
D. Programme d'enseignement	<p>Les décisions relatives au programme d'enseignement du contenu délicat peuvent inclure les options suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ à l'intérieur du cours d'éducation physique et éducation à la santé ▪ intégré à d'autres matières (p. ex., sciences, langue) ▪ dans des unités séparées et/ou blocs de temps distincts (p. ex., semaines thématiques) ▪ une combinaison d'options, p. ex., ajout, intégration et/ou séparation
E. Communication avec les parents	<p>Il faut établir des méthodes permettant d'informer les parents au sujet du programme scolaire et de déterminer le choix des parents (prestation à l'école et/ou selon une autre approche). Ces méthodes de communication peuvent comprendre les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ lettres ▪ réunions ▪ formulaires d'autorisation ▪ sites Web ▪ brochures ▪ bulletins <p>Les parents peuvent utiliser les ressources ministérielles lorsqu'ils choisissent un autre mode de prestation.</p>
F. Exigences de formation des enseignants	<p>Il importe de prendre des décisions sur les exigences de formation (p. ex., nombre de jours et types de formation) du personnel de l'école et des autres intervenants, comme les parents, les bénévoles locaux et les autres éducateurs, en ce qui concerne le contenu délicat.</p>
G. Affectation du personnel	<p>L'affectation du personnel pourrait inclure le recours à des employés, à des parents, à d'autres éducateurs et à des bénévoles de la localité afin d'améliorer le programme relativement au contenu délicat.</p>

Références :

Pour obtenir d'autres informations générales, plans de leçons et stratégies d'enseignement/d'évaluation destinées précisément aux élèves de 9^e et de 10^e années, veuillez consulter le document d'appui suivant :

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *La sexualité : Une ressource pour Éducation physique et Éducation à la santé de secondaire 1 et secondaire 2*, Winnipeg (Man.) : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2005. Disponible en ligne au

http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/sexualite_s1-s2/index.html.

Résumé des choix à la disposition des élèves ayant des besoins spéciaux ou des problèmes médicaux*

Options	Définition	Application	Exigences en ce qui concerne les bulletins
Modifications	Les changements apportés, par l'enseignant ou par l'équipe de l'école, à la quantité et au contenu des résultats d'apprentissage du programme d'études provincial que l'élève est censé atteindre.	Pour un élève qui est identifié comme ayant des déficiences cognitives marquées.	Consulter les documents suivants : <i>Pour l'intégration : Manuel concernant les cours modifiés au secondaire (S1-S4) et Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP de la maternelle au secondaire 4.</i>
Adaptations	Les changements dans l'enseignement, l'utilisation du matériel pédagogique, les affectations ou les produits attendus de l'élève afin de l'aider à atteindre les résultats d'apprentissage attendus.	Pour aider l'élève à atteindre les résultats d'apprentissage.	Suivre les méthodes habituelles d'évaluation du rendement et d'attribution de notes. Consulter le <i>Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP de la maternelle au secondaire 4.</i>
Aménagements	Les ajustements faits aux résultats d'apprentissage spécifiques de l'élève se rapportant aux habiletés physiques, ou la substitution par d'autres résultats d'apprentissage pour que l'élève ayant des déficiences physiques reconnues, y compris les déficiences sensorielles, puisse les atteindre.	Pour les résultats d'apprentissage spécifiques que l'élève ne peut atteindre en raison d'une déficience physique ou, dans les cas exceptionnels, pour l'élève qui a des problèmes médicaux ou une capacité physique réduite à faire des activités physiques.	Suivre les méthodes habituelles d'évaluation du rendement et d'attribution de notes. Les renseignements relatifs aux aménagements sont inclus dans les rapports anecdotiques et l'élève doit viser l'obtention d'un crédit régulier.
Changement d'horaire	La capacité de satisfaire aux exigences pour l'obtention d'un crédit en ÉP-ÉS dans une année, un semestre ou un trimestre ultérieur.	Pour les élèves du secondaire qui ne peuvent pas obtenir le crédit requis à cause d'une condition physique qui limite leur capacité physique à court terme.	Suivre les méthodes habituelles d'évaluation du rendement et d'attribution de notes.
Substitution	La possibilité de remplacer une partie ou la totalité d'un crédit en éducation physique et en éducation à la santé par un crédit dans une autre matière.	Dans les cas exceptionnels, pour les élèves du secondaire qui ne peuvent obtenir le crédit nécessaire en raison d'une condition physique qui réduit leur capacité de faire des activités physiques.	La documentation médicale est obligatoire pour justifier la substitution au niveau local au moment d'attribuer les notes et le crédit à l'élève. La substitution de crédits doit être indiquée au moment de soumettre les notes au Ministère.

* Source : Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4 : cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain.* Winnipeg (Man.) : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 2000. p. 15.

Planification pour l'inclusion en Éducation physique et Éducation à la santé

Nom _____ Classe _____

Processus	Notes
Contribuer au plan d'éducation personnalisé (PEP)	
Obtenir de l'information relative aux besoins spéciaux de l'élève	
Indiquer les mesures de soutien	
Définir les problèmes en matière de sécurité	
Évaluer les habiletés	
Fournir des suggestions sur les : <ul style="list-style-type: none">▪ adaptations (AD)▪ aménagements (AM)▪ modifications (M)	
Établir des résultats d'apprentissage spécifiques appropriés pour l'élève	
Choisir des activités ou stratégies d'apprentissage	
Procéder à la mise en œuvre et à l'évaluation	
Processus	

Planificateur de résultats d'apprentissage

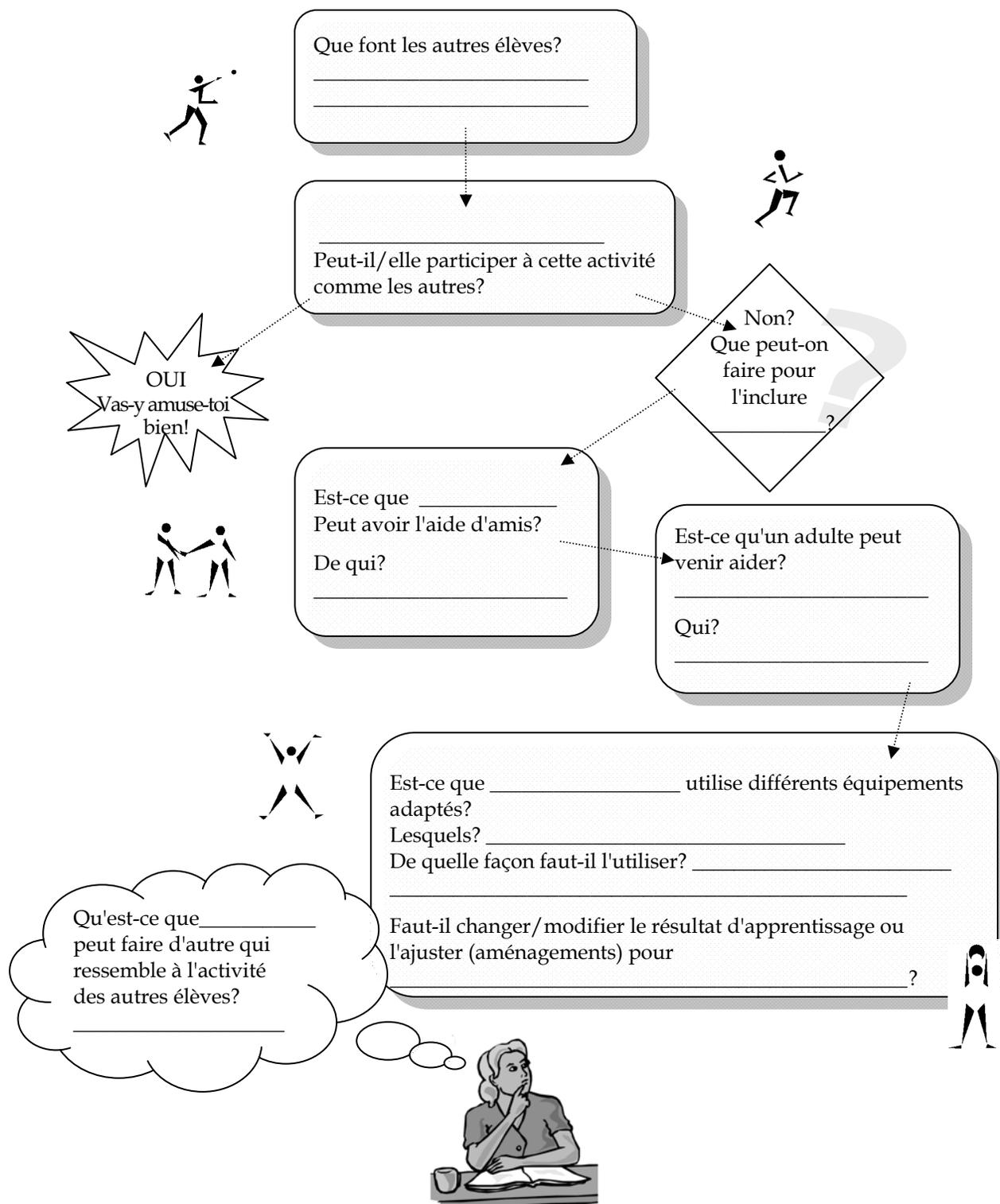
Nom _____ Classe _____ Module/Leçon _____

Besoins spéciaux ou problèmes médicaux et considérations relatives à la sécurité pour un élève ayant ces besoins : _____

Adaptations (AD) requises pour des résultats d'apprentissage spécifiques	Résultats d'apprentissage spécifiques pour un élève ayant besoin d'aménagements (AM) ou de modifications (M)	Équipement, matériel et personnel	Commentaires	
			Réussite	Progrès

Planificateur visuel pour l'intégration au programme d'éducation physique/éducation à la santé

Nom _____ Classe _____ Module/Leçon _____



Planificateur de leçons pour la 11^e et la 12^e années

Année _____ Module _____ Leçon _____

Résultats d'apprentissage spécifiques

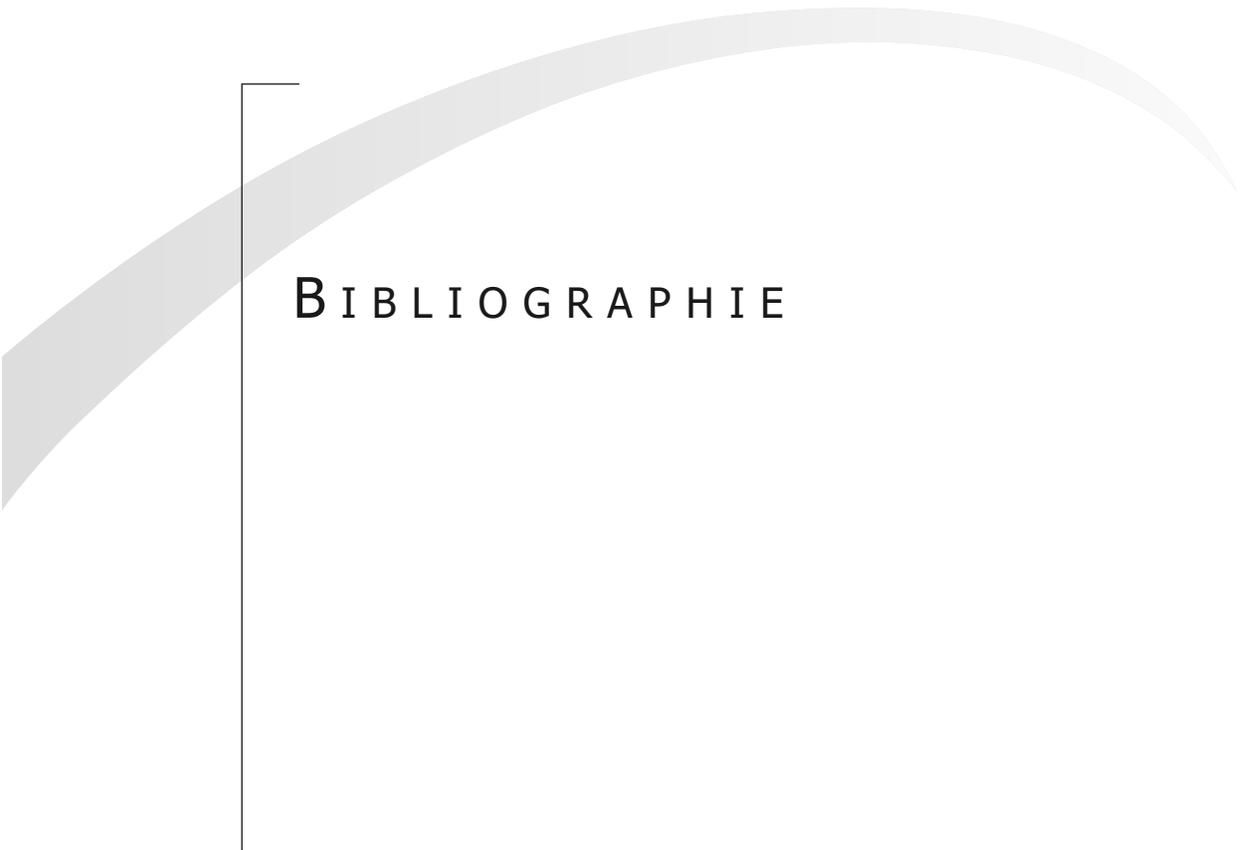
Composantes de la leçon	Stratégies d'apprentissage/ d'enseignement	Remarques pour l'enseignant (p. ex., équipement, règles de sécurité, organisation, points clés, liens curriculaires)
Activités d'activation ▪ Activité d'arrivée ▪ Échauffement Durée : _____		
Activité d'acquisition Durée : _____		
Activité d'application Durée : _____		
Activité finale Durée : _____		
Stratégies d'évaluation		



Catégories d'activités physiques

Les activités ci-dessous contribuent au développement des habiletés liées aux cinq résultats d'apprentissage généraux et sont suggérées à titre d'information générale; d'autres peuvent être ajoutées au besoin. Certains sports ou activités sont répétés parce qu'ils peuvent être liés de façon stratégique à plus d'une catégorie. Au moment de la planification, choisir des activités qui sont sécuritaires et appropriées à l'âge/au niveau de développement des élèves.

 Sports/jeux individuels/à deux	 Sports/jeux d'équipe	 Activités pratiquées hors du milieu habituel	 Activités rythmiques/gymniques	 Activités de conditionnement physique
<p>Habiletés motrices fondamentales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ cerceau ▪ jeu de poches ▪ balle ▪ stations d'exercice ▪ marelle ▪ sac à botter ▪ jonglerie ▪ saut à la corde ▪ planche à roulettes ▪ soulever la balle ▪ ballon <p>Athlétisme (pistes et pelouses)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ courses ▪ sauts ▪ lancers <p>Sports de combat</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ arts martiaux ▪ auto-défense ▪ lutte ▪ escrime ▪ souque à la corde <p>Activités novatrices</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ jeux créatifs ou nouveaux ▪ défis de coopération <p>Jeux avec filet ou mur</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ tennis ▪ badminton ▪ tennis de table/ping-pong ▪ tennis à batte ▪ hand-ball ▪ racquetball ▪ squash <p>Jeux de précision</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ tir à l'arc ▪ jeu de boules ▪ jeu de quilles ▪ golf 	<p>Jeux/activités préparatoires</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ chat perché (tague) ▪ jeux d'esquive avec balle ▪ stations d'exercice ▪ course à relais ▪ jeux coopératifs ▪ parachute ▪ jeux d'équipe ▪ sports/jeux modifiés <p>Activités au champ et au bâton</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ softball ▪ cricket ▪ golf ▪ touch-football ▪ ultime (ultimate) ▪ kinball <p>Activités pratiquées sur une surface commune</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ soccer ▪ basket-ball ▪ touch-football ▪ hockey (sur gazon, intérieur, sur glace) ▪ hand-ball ▪ crosse ▪ rugby ▪ ultime (ultimate) ▪ bandy (ancien hockey) <p>Jeux avec filet ou mur</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ volley-ball ▪ pickle-ball ▪ Sepak Takraw [de Malaisie] <p>Jeux de précision</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ curling ▪ basket-ball ▪ soccer ▪ hockey (sur gazon, intérieur, sur glace) <p>Jeux multiculturels</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ autochtones ▪ africains ▪ asiatiques ▪ antillais ▪ d'autres cultures 	<p>Activités aquatiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ acclimatation à l'eau ▪ techniques de survie ▪ développement du coup de pied ▪ application d'habiletés ▪ plongée en apnée ▪ jeux aquatiques ▪ nage synchronisée ▪ jeux entre deux eaux <p>Jeux sur terre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ randonnée pédestre ▪ grande randonnée pédestre ▪ escalade (mur, falaise) ▪ camping ▪ course d'orientation ▪ raquette ▪ ski (de fond, alpin) ▪ planche à neige ▪ patinage ▪ patin à roues alignées ▪ marche ▪ luge ▪ bicyclette <p>Activités nautiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ canotage ▪ aviron ▪ kayak ▪ voile ▪ planche à voile ▪ ski nautique 	<p>Activités rythmiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ chanter en tapant des mains ▪ danse aérobique ▪ bâtons lummi ▪ tinikling <p>Activités créatives</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ interprétation ▪ modernes <p>Activités multiculturelles</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ danse folklorique et danse carrée ▪ danse en rond ▪ danse du cerceau <p>Activités autochtones</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ reel métis ▪ danse en rond des Premières nations <p>Activités contemporaines</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ danse en ligne ▪ swing ▪ avec partenaire ▪ jazz ▪ hip hop ▪ funk (style de rock) <p>Danse sociale/de salon</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ valse ▪ foxtrot ▪ polka ▪ mambo ▪ cha-cha ▪ swing <p>Gymnastique rythmique</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ cerceau ▪ balle ▪ ruban ▪ bâtons/baguettes ▪ foulard ▪ corde <p>Gymnastique acrobatique</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ culbutes ▪ pyramides ▪ échasses ▪ trampoline ▪ corde raide (fil de fer) <p>Gymnastique artistique</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ exercices au sol ▪ barres asymétriques ▪ barres parallèles ▪ barre fixe ▪ cheval-sautoir ▪ cheval d'arçons ▪ anneaux ▪ poutre d'équilibre 	<p>Programmes d'entraînement</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ conditionnement physique en groupe (boxe-exercice, camp de type militaire) ▪ saut à la corde ▪ jogging ▪ longueurs de piscine ▪ bicyclette ▪ conditionnement physique sur appareils ▪ entraînement aux poids ▪ séance de step ▪ entraînement fractionné ▪ activités sur planche à roulettes ▪ entraînement en circuit ▪ yoga ▪ ski de fond ▪ exercices de relaxation <p>Arts du mouvement</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ tai-chi ▪ yoga



BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Ressources du gouvernement du Manitoba

AGRICULTURE, ALIMENTATION ET INITIATIVES RURALES MANITOBA.

« Handling Food at Home », Consumer Food Safety, nov. 2005.

<http://www.gov.mb.ca/agriculture/foodsafety/consumer/cfs01s04.html>

(15 juin 2008).

ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Aboriginal Peoples: Resources*

Pertaining to First Nations, Inuit, and Métis: 2004 Supplement, Winnipeg, Manitoba,

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, janvier 2004. Disponible en ligne à :

http://www.edu.gov.mb.ca/k12/iru/library_publications/bibliographies/.

---. *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2005. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/aut/index.html>.

---. « Diplôme d'études secondaires », *Politiques et règlements*.

http://www.edu.gov.mb.ca/k12/policy/grad_require.html (21 fév. 2008).

---. *Éducation physique/Éducation à la santé*.

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html> (17 fév. 2009).

---. *Éducation physique et Éducation à la santé, Secondaire 1 et Secondaire 2, Programme d'études : document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/s1-s2/index.html>.

---. *Kindergarten to Grade 12 Aboriginal Languages and Cultures: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/abedu/>.

---. *La communication des apprentissages des élèves : Lignes directrices à l'intention des écoles*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à : http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/me/docs/comm_app_eleve/index.

---. *La sexualité - Une ressource pour Éducation physique et Éducation à la santé de secondaire 1(9^e année) et secondaire 2(10^e année)*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2005. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/liste.html#secondaires>.

- . *Les Programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes pour les services aux élèves*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/index>.
- . *Lignes directrices pour l'évaluation de la condition physique dans les écoles manitobaines – Une ressource pour Éducation physique et Éducation à la santé*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/evaluation/index.html>.
- . *Manuel de la sécurité HORS-classe : Guide-ressource pour l'éducation physique et l'éducation à la santé de la 9^e à la 12^e année*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à : http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/securite_hors_classe/pages_lim.pdf
- . « Media Duplication Services », *Instructional Resources*. <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/iru/services/mediadup/> (22 janv. 2009).
- . *Mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années – Document de politiques*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/politique/index.html>.
- . *Physical Education/Health Education Learning Resources: Kindergarten to Senior 2: Compilation of Annotated Bibliographies (2002–2004)*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/learnres/bibliographies.html>.
- . « Planning Tools for Kindergarten to Grade 10 », *Physical Education/Health Education*. <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/physlth/planning.html>. (13 fév. 2009).
- . *Programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage et document de mise en œuvre, 11^e année, Pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à : http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/11e_annee/index.html.
- . *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés (2^e édition) : L'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. Disponible en ligne à : http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/me/docs/repenser_eval/index.html.
- . *Réponses aux questions soulevées par rapport à la mise en œuvre d'Éducation physique et Éducation à la santé en 11^e et 12^e années – Document de politiques*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

- . *Sciences de la nature, Sujets d'actualité en sciences de la nature 30S, Document de mise en œuvre*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. Disponible en ligne à : http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/sn/actualite_30s/dmo/index.html.
- . *Sciences humaines, Secondaire 1, Le Canada dans le monde contemporain, Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. Disponible en ligne à : http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/sh/dmo_s1/index.html.
- . « Sites Web à l'appui des programmes d'études de 11^e et de 12^e années », Éducation physique/Éducation à la santé. <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.
- . *Un mode de vie actif et sain pour tous les élèves, Guide des parents pour les cours d'Éducation physique et Éducation à la santé de 11^e et de 12^e années*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/parents/index.html>.
- ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA. *Aboriginal Peoples: Resources Pertaining to First Nations, Inuit, and Métis*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, novembre 2000. Disponible en ligne à : http://www.edu.gov.mb.ca/k12/iru/library_publications/bibliographies/.
- . *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 2000. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.
- . *Études autochtones : Document cadre à l'usage des enseignants des années secondaires (S1 à S4)*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/abedu/publications.html>.
- . *Études autochtones : Document-ressource à l'usage des enseignants des années secondaires (S1 à S4)* *Études autochtones : Document cadre à l'usage des enseignants des années secondaires (S1 à S4)*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/abedu/publications.html>.
- . *La technologie comme compétence de base : Vers l'utilisation, la gestion et la compréhension des technologies de l'information*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/tech/techinfo/index.html>.

- . *L'Éducation pour un avenir viable : Guide pour la conception des programmes d'études, l'enseignement et l'administration*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 2000. Disponible en ligne à : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/dev_durable/ressources.html.
- . *Les bases de l'excellence*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1995.
- . *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel : Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996.
- . *Liens curriculaires : Éléments d'intégration en salle de classe*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1997. Disponible en ligne à : http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/cons/liens_curr/index.html.
- . *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et rendement des élèves. Un guide de politiques à l'intention des enseignants, des administrateurs et des parents*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1997. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/pol/methodes/>.
- . *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (de la maternelle au secondaire 4)*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pep/index.html>.
- . *Pour l'intégration : Manuel concernant les cours modifiés au secondaire*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1995. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/modifies/index.html>.
- . *Senior Years Science Teachers' Handbook: A Teaching Resource*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1997.
- ÉDUCATION ET JEUNESSE MANITOBA. ---. *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg, Manitoba, Manitoba Éducation, Citoyenneté et Jeunesse, 2003. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/appui/multiple/>.
- . *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études (2003) : Guide pour la conception des programmes d'études, l'enseignement et l'administration*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Jeunesse Manitoba, 2003. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/pol/persp/index.html>.

ÉDUCATION, FORMATION PROFESSIONNELLE ET JEUNESSE MANITOBA. *Cap sur l'inclusion, puiser à même les ressources cachées : Planification concernant les enfants marqués par l'effet de l'alcool*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/alcool/index.html>.

---. *Cap sur l'inclusion – Relever les défis : gérer le comportement*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/comporte/index.html>.

ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA. *Guide de nutrition des écoles du Manitoba : Elaboration des lignes directives et politiques*, Winnipeg, Manitoba, Enfants en santé Manitoba, 2006. Disponible sur le site Web d'Écoles en santé Manitoba à : <http://www.gov.mb.ca/healthyschools/msnh.html>.

---. *Teen Clinic Services Manual*, Winnipeg, Manitoba, Enfants en santé Manitoba, 2006. Disponible en ligne à : http://www.gov.mb.ca/healthychild/had/had_TeenClinicServices.pdf.

GRUPE DE TRAVAIL MULTIPARTITE NOMMÉ DES ENFANTS EN SANTÉ, POUR UN AVENIR EN SANTÉ. *Des enfants en santé pour un avenir en santé : Rapport du groupe de travail*, Winnipeg, Manitoba, La Vie saine Manitoba, juin 2005. Disponible en ligne à : <http://www.gov.mb.ca/healthykids/index.fr.html>.

MANITOBA. *Loi sur les écoles publiques*, C.P.L.M. c. P250, Winnipeg, Manitoba, Publications officielles de l'Imprimeur de la Reine, 1987. Disponible en ligne à : <http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/p250f.php>.

---. *Loi sur les renseignements médicaux personnels*, C.P.L.M. c. P33.5, Winnipeg, Manitoba, Publications officielles de l'Imprimeur de la Reine, 1997. Disponible en ligne à : <http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/p033-5f.php>.

PROACTIVE INFORMATION SERVICES INC., ET ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Aider nos clients à faire toute la différence - Consultation sur le programme d'Éducation physique et Éducation à la santé de S3 et S4 : Rapport final*, Winnipeg, Manitoba, Proactive Information Services, juin 2006. Disponible en ligne à : http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/rapports/s3_s4_epes/index.html.

SANTÉ MANITOBA. *Bureaux de santé publique du Manitoba*, Santé publique, <http://www.gov.mb.ca/health/publichealth/offices.html> (21 janv. 2009).

Ressources du gouvernement du Canada

AGENCE CANADIENNE D'INSPECTION DES ALIMENTS (ACIA). « Causes des toxi-infections alimentaires », 2 août 2006.

<http://www.inspection.gc.ca/francais/fssa/concen/causef.shtml> (15 juin 2008).

---. « Chapitre 7 - Allégations relatives à la teneur nutritive », *Guide d'étiquetage et de publicité sur les aliments 2003*.

<http://www.inspection.gc.ca/francais/fssa/labeti/guide/ch7f.shtml> (15 juin 2008).

---. « Jeu-questionnaire de l'ACIA », *Aliments : Centre des consommateurs*, 3 mai 2004.

<http://www.inspection.gc.ca/francais/corpaffr/educ/gamejeu/safsalf.shtml> (28 oct. 2008).

AGENCE DE LA SANTÉ PUBLIQUE CANADA. « Guide d'activité physique canadien pour les jeunes », 12 janv. 2005. http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/enfants_jeunes/jeunes/index.html (30 janv. 2008).

---. « Guide d'activité physique canadien pour les jeunes », Ottawa, Ontario, Agence de la santé publique du Canada, 2002. Disponible en ligne à : <http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/condition-physique/downloads.html>.

---. « Guide d'activité physique canadien pour une vie active saine », Ottawa, Ontario, Agence de la santé publique du Canada, 2004. Disponible en ligne à :

<http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/index.html>.

---. « Lignes directrices relatives à l'activité physique », *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes*, 20 sept. 2002. http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/enfants_jeunes/jeunes/lignes_dir.html (30 janv. 2008).

---. « Pourquoi faire de l'activité physique? », *Guide d'activité physique pour les aînés*,

8 oct. 2003. <http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/aines/pourquoi.html> (27 fév. 2008).

---. « Qu'est-ce que c'est? », *Guide d'activité physique canadien*, 15 déc. 2003. <http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/intro.html> (29 janv. 2008).

CHAMBRES DES COMMUNES. COMITÉ PERMANENT SUR LA SANTÉ. *Des enfants en santé : une question de poids : Rapport du Comité permanent de la santé*, Ottawa, Ontario, Comité permanent sur la santé, 2007. Disponible sur le site Web de La collection électronique de Bibliothèque et Archives Canada à : http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/hoc_cttee_reports-ef/health/healthy_weights-ef/hesarp07-f.pdf.

- ENTREPRISES CANADA : SERVICES AUX ENTREPRENEURS. « Étiquetage des aliments ». http://www.entreprisescanada.ca/servlet/ContentServer?cid=1081944198739&pageName=CBSC_FE%2Fdisplay&lang=fr&c=Regs (29 oct. 2008).
- GOUVERNEMENT DU CANADA. « Soyez prudents avec les aliments ». 20 mars 2009. <http://www.befoodsafe.ca/fr-home.asp>.
- LES NORMES CANADIENNES DE LA PUBLICITÉ. « Bulletin NCP : Renforcement du cadre de réglementation de la publicité destinée aux enfants », *Services d'approbation de NCP*. <http://www.adstandards.com/fr/clearance/strengtheningTheFramework.asp> (29 oct. 2008).
- MINISTÈRE DE LA JUSTICE DU CANADA. *Charte canadienne des droits et libertés*, Ottawa, Ontario, Ministère de la Justice, 1982. Disponible en ligne à : http://www.laws.justice.gc.ca/en/charter/const_fr.html.
- . « Foires aux questions : Âge du consentement à une activité sexuelle ». 12 déc. 2008, <http://www.justice.gc.ca/fra/min-dept/clp/faq.html> (20 janv. 2009).
- . *Loi constitutionnelle*. Ottawa, Ontario, Ministère de la Justice, 1982. Disponible en ligne à : http://laws.justice.gc.ca/fr/const/annex_f.html.
- SANTÉ CANADA. « Besoins énergétiques estimatifs », *Nutrition et aliments*, 5 fév. 2007. http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/basics-base/1_1_1-fra.php (27 oct. 2008).
- . « Bien manger avec le Guide alimentaire canadien », Ottawa, Ontario, Santé Canada, 2007. Disponible en ligne à : http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/index_f.html.
- . « Bien manger avec le Guide alimentaire canadien - Premières Nations, Inuit et Métis », Ottawa, Ontario, Santé Canada, 2007. Disponible en ligne à : http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/pubs/fnim-pnim/index_f.html.
- . « Bien manger avec le Guide alimentaire canadien - Ressource à l'intention des éducateurs et communicateurs », Ottawa, Ontario, Santé Canada, 2007. Disponible en ligne à : <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/educ-comm/index-fra.php>.
- . « Étiquetage nutritionnel interactif et quiz », *Aliments et nutrition*, 29 mars 2006. <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/label-etiquet/nutrition/cons/quiz1-fra.php> (24 oct. 2008).
- . « Le point sur l'étiquetage nutritionnel... Fiches explicatives », 16 janv. 2008. http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/label-etiquet/nutrition/educat/te_background-le_point-fra.php (27 nov. 2008).

- . « Liste des allégations les plus courantes accompagnées de leur signification », *Le point sur l'étiquetage nutritionnel... Fiches explicatives*, 26 nov. 2002. http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/label-etiquet/nutrition/educat/te_background-le_point-08-table1-fra.php (24 nov. 2008).
- . « Manipulation hygiénique des aliments ». *Aliments et nutrition*. <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/securit/handl-manipul/index-fra.php> (28 oct. 2008).
- . « Mon Guide alimentaire », 7 janv. 2008. <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/myguide-monguide/index-fra.php> (29 oct. 2008).
- . « TRANSformer l'approvisionnement alimentaire : Rapport final du Groupe d'étude sur les graisses trans ». Ottawa, Ontario, Santé Canada, juin 2006. Disponible en ligne à : http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/nutrition/gras-trans-fats/tf-ge/tf-gt_rep-rap-fra.php (31 oct. 2008).
- . « Valeur nutritive de quelques aliments usuels », Ottawa, Ontario, Santé Canada, 2008. Disponible en ligne à : http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/nutrition/fiche-nutri-data/nutrient_value-valeurs_nutritives-fra.php (31 oct. 2008).

SANTÉ CANADA, CENTRE NATIONAL D'INFORMATION SUR LA VIOLENCE DANS LA FAMILLE, ET L'OFFICE NATIONAL DU FILM DU CANADA. « Centre national d'information sur la violence dans la famille : Liste des vidéocassettes », Ottawa, Ontario, Santé Canada, 2005. Disponible en ligne à : http://www.phac-aspc.gc.ca/ncfv-cnivf/pdfs/fv-2005-videocat_f.pdf (21 janv. 2009).

Ressources imprimées

- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM), *ACSM's Advanced Exercise Physiology*. Éd. Charles M. Tipton, Philadelphia, PA, Lippincott Williams & Wilkins, 2006.
- . *ACSM's Metabolic Calculations Handbook*, Éd. Stephen Glass et Gregory B. Dwyer. Philadelphia, PA, Lippincott Williams & Wilkins, 2007.
 - . *ACSM's Resource Manual for Guidelines for Exercise Testing and Prescription*, Éd. Leonard A. Kaminsky, et al., 5^e éd. Baltimore, MD, Lippincott Williams & Wilkins, 2006.
 - . « Position Stand: The Recommended Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Cardiorespiratory and Muscular Fitness, and Flexibility in Healthy Adults », *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 30.6, 1998, p. 975-91.
- ARMSTRONG, Thomas. *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

- ARONSON, E., N. BLANEY, C. STEPHAN, J. SILKES, et M. SNAPP. *The Jigsaw Classroom*, Beverly Hills, Californie, Sage, 1978.
- BABCOCK, Maggie, et Marion BOYD. *Choices for Positive Youth Relationships: Instructional Guide*, Kit, Mississauga, Ontario, Speers Society, 2002.
- BENNE, Kenneth D., et Paul SHEATS. « Functional Roles of Group Members », *Journal of Social Issues* 4.2, printemps 1948, p. 41-49.
- BLACK, P., et D. WILLIAM. « Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment », *Phi Delta Kappan*, vol. 80, n° 2, 1998, p. 139-148.
- BLOOM, Michael, Michael GRANT, et Douglas WATT. *Renforcer le Canada, Les avantages socioéconomiques de la participation sportive au Canada (août 2005)*, Ottawa, Ontario, Le Conference Board du Canada, 2005. Disponible sur le site Web de Patrimoine canadien, Sport Canada : http://pch.gc.ca/progs/sc/pubs/recherches-research_f.cfm.
- COMITÉ SUR LA SANTÉ DE L'ADOLESCENT, SOCIÉTÉ CANADIENNE DE PÉDIATRIE. « Eating Disorders in Adolescents: Principles of Diagnosis and Treatment », *Paediatrics and Child Health* 3.3, 1998, p. 189-92, réitéré en janvier 2001.
- CONE, Theresa Purcell, Peter WERNER, Stephen L. CONE, et Amelia Mays WOODS. *Interdisciplinary Teaching through Physical Education*, Champaign, Illinois, Human Kinetics, 1998.
- CORBIN, Charles B., et Ruth LINDSEY. *Fitness for Life*, Champaign, Illinois, Human Kinetics, 2005.
- DAIRY FARMERS OF MANITOBA. *Serving Size Poster*, Winnipeg, Manitoba, Dairy Farmers of Manitoba, 2008.
- ÉDUCATION PHYSIQUE ET SANTÉ CANADA (EPS CANADA). *Leading the Way – Youth Leadership Guide: Bringing Out the Best in Children and Youth*. Ottawa, Ontario, EPS Canada, 2009. Disponible en ligne à : <http://www.excelway.ca>.
- FÉDÉRATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ SEXUELLE. *Beyond the Basics*. Ottawa, Ontario, Fédération canadienne pour la santé sexuelle, 2005, p. 283-87.
- . *Beyond the Basics: A Sourcebook on Sexual and Reproductive Health Education*, 2^e éd., Ottawa, Ontario, Fédération canadienne pour la santé sexuelle, 2006. Disponible en ligne à : http://www.cfsh.ca/About_CFSH/Publications/Beyond-the-Basic-Sourcebook.aspx#.

- FIELD, Alison E., Lilian CHEUNG, Anne M. WOLF, David B. HERZOG, Steven L. GORTMAKER, et Graham A. COLDITZ. « Exposure to the Mass Media and Weight Concerns among Young Girls », *Pediatrics*, vol. 103, n° 3 (mars 1999), p. e36. Disponible sur le site Web de American Academy of Pediatrics : <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/reprint/103/3/e36>.
- FOSS, Merele L., et Steven J. KETEVIAN. *Physiological Basis for Exercise and Sport*, Boston, Massachussets, WCB/McGraw-Hill, 1998.
- FRANKS, B. Don, et Edward T. Howley. *Fitness Leader's Handbook*, Champaign, Illinois, Human Kinetics, 1998.
- GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, New York, Harper and Row, 1983.
- GLOVER, Don R. et Leigh Ann ANDERSON. *Character Education*, Champaign, IL, Human Kinetics, 2003, p. 3-11.
- GRAY, John W. et Angela Laird PFEIFFER. *Skills for Leaders*, Reston, VA, National Association of Secondary School Principals, 1987, p. 34-37.
- GROUPE DE TRAVAIL CONJOINT DE LA SOCIÉTÉ CANADIENNE DE PÉDIATRIE (SCP) ET SANTÉ CANADA. *Nutrition Recommendations Update: Dietary Fat and Children*, n° de réf. N94-01, approuvé par le CA de la CPS en 1994, réitéré en mars 2004.
- HANNA, Glenda, QUEST RESEARCH AND CONSULTING, et YOUTHSAFE OUTDOORS (Association). *YouthSafe Manitoba: School Field Trip Resource*, Edmonton, Alberta, Quest Research and Consulting, 2004.
- HEWITT, Jean D. *Playing Fair: A Guide to the Management of Student Conduct*, Vancouver, Colombie-Britannique, EduServ, 1992.
- HOWLEY, E. T., et B. D. FRANKS. *Health Fitness Instructor's Handbook*, 4^e éd., Champaign, Illinois, Human Kinetics, 2003.
- INTERNATIONAL HEALTH, RACQUET AND SPORTSCLUB ASSOCIATION (IHRSA). *The 2007 IHRSA Global Report on the State of the Health Club Industry*, Boston, MA, IHRSA, 2007.
- JENSEN, Eric. *Teaching with the Brain in Mind*, 2^e éd., Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- JEUKENDRUP, Asker, et Michael GLEESON. *Sport Nutrition*, Champaign, IL, Human Kinetics, 2004, p. 72-77.

- JONES, Jennifer, M., Susan BENNETT, Marion P. OLMSTED, Margaret L. LAWSON, et Gary RODIN. « Disordered Eating Attitudes and Behaviours in Teenaged Girls: A School-Based Study », *Canadian Medical Association Journal*, vol. 165, n° 5, 2001, p. 547-552.
- KLINIC COMMUNITY HEALTH CENTRE. Teen Talk Program, *Relation Shifts*, DVD et guide du facilitateur, Manitoba, Klinic Community Health Centre, 2007.
- . Teen Talk Program. *Relation Shifts: Facilitator's Guide*, Winnipeg, Manitoba, Klinic Community Health Centre, 2007. Disponible en ligne à : <http://www.teen-talk.ca/RelationShifts.html>.
- LAZEAR, David. *Seven Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences*, 2^e éd. Palatine, Illinois, Skylight, 1991.
- LE CONFERENCE BOARD OF CANADA. *Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+*, Ottawa, Ontario, Le Conference Board of Canada, 2000. Disponible en ligne à : http://sso.conferenceboard.ca/Libraries/EDUC_PUBLIC/esp2000.sflb (9 déc. 2008).
- LIVINGSTON, Edward H., et Ingrid KOHLSTADT. *Simplified Resting Metabolic Rate-Predicting Formulas for Normal-Sized and Obese Individuals*, *Obesity Research* 13.7, juillet 2005, p. 1255-62.
- MANITOBA PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ASSOCIATION (MPETA), et al. *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines*, Winnipeg, Manitoba, MPETA, 2000. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/securite/index.html>.
- MARCUS, Bess H., et LeighAnn H. FORSYTH. *Motivating People to Be Physically Active*, Physical Activity Intervention Series, Éd. Steven Blair, Champaign, Illinois, Human Kinetics, 2003.
- MCTIGHE, Jay, et Frank T. LYMAN. « Mind Tools for Matters of the Mind », *If Minds Matter: A Foreword to the Future*, vol. 2. Éd. Arthur Costa, James Bellanca, and Robin Fogarty, Palatine, Illinois, Skylight, 1992, p. 71-90.
- NATIONAL EDUCATION STEERING COMMITTEE OF THE MOVING TO INCLUSION INITIATIVE. *Moving to Inclusion: Active Living through Physical Education – Maximizing Opportunities for Students with a Disability (Introduction)*, version abrégée, Gloucester, Ontario, Alliance de vie active pour les Canadiens/Canadiennes ayant un handicap, 1994.
- . *Moving to Inclusion: Active Living through Physical Education – Maximizing Opportunities for Students with Cerebral Palsy*, version abrégée, Gloucester, Ontario, Alliance de vie active pour les Canadiens/Canadiennes ayant un handicap, 1994.

- NIEMAN, David C. *The Exercise-Health Connection*, Champaign, Illinois, Human Kinetics, 1998.
- OGLE, Donna. « K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text », *The Reading Teacher*, vol. 39, 1986a, p. 564-570.
- . *K-W-L Group Instruction Strategy, Teaching Reading as Thinking*, Éd. A. S. Palincsar, D. S. Ogle, B. F. Jones, and E. G. Carr, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development, 1986b.
- PAFFENBARGER, Ralph S., et Eric OLSEN. *LifeFit: An Effective Exercise Program for Optimal Health and a Longer Life*, Champaign, Illinois, Human Kinetics, 1996.
- PLANNED PARENTHOOD FEDERATION OF CANADA. *Beyond the Basics: A Sourcebook on Sexual and Reproductive Health Education*, Ottawa, Ontario, Planned Parenthood Federation of Canada, 2001.
- PROCHASKA, James O., John C. NORCROSS, et Carlo C. DICLEMENTE. *Changing for Good: A Revolutionary Six-Stage Program for Overcoming Bad Habits and Moving Your Life Positively Forward*, New York, New York, Avon Books, 1994.
- SALLIS, J. F., et M. F. HOVELL. « Determinants of Exercise Behavior », *Exercise and Sport Science Reviews*, vol. 18, 1990, p. 307-330.
- SALLIS, J. F., M. F. HOVELL, and C. R. HOFSTETTER. « Predictors of Adoption and Maintenance of Vigorous Physical Activity in Men and Women », *Preventive Medicine*, vol. 21, n° 2, 1992, p. 237-251.
- SARASSIN, LOUISE. « La communauté de pratique PHARTS ». *La revue FAMEQ à la une*, printemps-été 2008, p. 36.
<http://www.fameq.org/communications/revue/pdf/FameqV22n3.pdf>.
- SHARKEY, Brain J. *Fitness and Health*, Champaign, Illinois, Human Kinetics, 1997.
- SPENCER, Leslie, Troy B. ADAMS, Sarah MALONE, Lindsey ROY, et Elizabeth YOST. « Applying the Transtheoretical Model to Exercise: A Systematic and Comprehensive Review of the Literature », *Health Promotion Practice*, vol. 7, n° 4, oct. 2006, p. 428-443.
- TEMERTZOGLU, Ted. *Healthy Active Living*, Toronto, Ontario, Thompson Educational Publishing, 2007.
- TEMERTZOGLU, Ted, et Paul CHALLEN. *Exercise Science*, Toronto, Ontario, Thompson Educational Publishing, 2003.
- TENOSCHOK, Mike. « Middle School Physical Education: Physical Education Nuts and Bolts Checklist », *Teaching Elementary Physical Education*, vol. 12, n° 2, mars 2001, p. 32.

- THOMPSON, Walter R. « Worldwide Survey Reveals Fitness Trends for 2007 », *ACSM's Health & Fitness Journal* 10.6, nov./déc. 2006, p. 8-14.
- . « Worldwide Survey Reveals Fitness Trends for 2008 », *ACSM's Health & Fitness Journal* 11.6, nov./déc. 2007, p. 7-13. Disponible en ligne à : <http://www.informz.net/acsm/data/images/worldwidetrends.pdf>.
- VERNON, Ann. *Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum for Adolescents, Grades 7-12*, édition révisée, Champaign, Illinois, Research Press, 2006.
- WALDRON, Sheridan. « Dietary Education and Outcomes for Young People with Type 1 Diabetes », *Canadian Journal of Diabetes* 29.2, 2005, p. 133-41. Disponible en ligne sur le site Web de l'Association canadienne du diabète <http://www.diabetes.ca/Files/Waldron--FINAL.pdf> (4 nov. 2008) (résumé en français).
- WIGGINS, G., et J. MCTIGHE. *Understanding by Design*, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.
- WILLIAMS, Charles S., Emmanouel G. HARAGEONES, Dewayne J. JOHNSON, et Charles D. SMITH. *Personal Fitness: Looking Good Feeling Good*, Dubuque, Iowa, Kendall/Hunt Publishing Company, 2005.

Présentations PowerPoint

- CROIX-ROUGE CANADIENNE. *Ça, ce n'est pas de l'amour, ÉduRespect Prévention de la violence*, présentation PowerPoint, diapo. 15, 2008.
- MANITOBA PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ASSOCIATION (MPTA). *Nutrition: Energy Balance*, Ressources de la MPTA, présentation PowerPoint. <http://www.mpeta.ca/resources.html> (30 oct. 2008).

Ressources vidéo

- Beyond – Surviving the Reality of Sexual Assault*. VHS, Office national du film Canada, 2000.
- Jeunes et contre la violence*, VHS. Office national du film Canada, 2000.
- Relation Shifts*. DVD et guide du facilitateur. Clinic Community Health Centre. Teen Talk Program, 2007.
- Un amour assassin*, VHS, Office national du film Canada, 1999.
- Your Truth is Your Truth – Moment with Strong Women from Abusive Peer Relations*, Office national du film Canada, 2001.

Ressources en ligne

- AARP. « Size Does Matter – Master Portion Control », *Staying Healthy: Eating Well*.
http://www.aarp.org/health/staying_healthy/eating/size_does_matter.html
(22 oct. 2008).
- ABORIGINAL SPORT CIRCLE. Page d'accueil. <http://www.aboriginalsportcircle.ca/>
(19 sept. 2007).
- ADVOCATES FOR YOUTH. « Body Image », *Lesson Plans*.
<http://www.advocatesforyouth.org/lessonplans/bodyimage.htm> (13 sept. 2007).
- AETNA INTELIHEALTH. Page d'accueil : <http://www.intelihealth.com/> (19 sept. 2007).
- ALLEMAN, Glen B. *Forming, Storming, Norming, Performing and Adjourning*, 16 déc., 2007.
Niwot Ridge Resources.
<http://www.niwotridge.com/PDFs/FormStormNormPerform.pdf> (10 déc. 2008).
- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. « ACSM Survey Predicts 2008 Fitness Trends », communiqué de presse, 9 nov., 2007.
http://www.acsm.org/AM/Template.cfm?Section=ACSM_News_Releases&CONTENTID=9207&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm (15 août 2008).
- . « Fitness Trends for 2007 from American College of Sports Medicine: Survey Results Name Top 20 Trends in Health and Fitness Industry », communiqué de presse, 13 nov. 2006.
http://www.acsm.org/AM/Template.cfm?Section=Home_Page&template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=6183 (23 mai 2008).
- AMERICAN COUNCIL ON EXERCISE. « ACE 2008 Fitness Trend Predictions: ACE-Certified Fitness Professionals Predict Fun Focused Fitness », communiqué de presse, 3 janv. 2008.
http://www.acefitness.org/media/media_display.aspx?NewsID=277&DCMP=BAC-GetFit2008Trends (23 mai 2008).
- . « ACE Makes Fitness Trend Predictions for 2007: Survey Results Highlight Forecast of Hundreds of ACE-Certified Fitness Professionals », communiqué de presse, 4 déc. 2006. http://www.acefitness.org/media/media_display.aspx?NewsID=263
(23 mai 2008).
- ASSOCIATION CANADIENNE DES ENTRAÎNEURS. « Ressources sur la nutrition sportive », *Nutrition sportive*, 2005.
<http://www.coach.ca/eng/nutrition/resources.cfm> (13 nov. 2008).

- ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ MENTALE. « Ressources », *Équilibre travail-vie personnelle : faites-en votre affaire*, http://www.manitoba.cmha.ca/bins/content_page.asp?cid=4-42&lang=2 (19 déc. 2007).
- ASSOCIATION CANADIENNE POUR L'AVANCEMENT DES FEMMES, DU SPORT ET DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE (ACAFA). Page d'accueil : <http://www.caaws.ca/> (3 fév. 2009).
- AUSTRALIE. ÉTAT DE VICTORIA. « Food Safety », *Better Health Channel*. http://www.betterhealth.vic.gov.au/bhcv2/bhcarticles.nsf/pages/hl_foodsafety?OpenDocument (5 nov. 2008).
- BALDWIN, Donovan. « Health as Habit: Nutrition, Exercise, and Weight Loss », *Nutrition-Weight Loss-Alternative Medicine*, Dietneeds.com : <http://www.dietneeds.com/Health-As-Habit--Nutrition-Exercise-And-Weight-Loss.php> (30 janv. 2008).
- BARKE, Sheri. « Eating Issues and Body Image Continuum », *Student Nutrition (and Body Image) Action Committee (SNAC)*, 2002. <http://www.snac.ucla.edu/pages/Resources/Handouts/HOEatingIssues.pdf> (6 nov. 2007).
- BERGER, Arthur Asu. « How to Analyze an Advertisement: Finding Ads' Hidden Messages », *Media & Values* 37, automne 1986, s.l. Disponible sur le site Web du Center for Media Literacy à : http://www.medialit.org/reading_room/article227.html (13 nov. 2008).
- BETTER BUSINESS BUREAU DU MANITOBA ET DU NORD-OUEST ONTARIEN. Page d'accueil. <http://www.bbbmanitoba.ca/> (23 juillet 2008).
- BROWN UNIVERSITY. « Nutrition: Body Image », *Health Education*, http://www.brown.edu/Student_Services/Health_Services/Health_Education/nutrition/bodyimage.htm (14 déc. 2007).
- BURFOOT, Amby. « How Many Calories Are You Really Burning? », *Nutrition and Weight Loss*, 18 juillet 2005, *Runner's World*. http://www.runnersworld.com/article/0,7120,s6-242-304-311-8402-0,00.html?cm_mmc=nutrition_-_2007_11_22_-_nutrition_-_Post-Feast%20Run%20vs%20Post-Feast%20Stroll (28 mai 2008).
- BURNETT, Aaron. *Get off the Couch*, audioclip et vidéoclip, 2003. <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/physlth/curriculum.html> (21 déc. 2007).

- CALZADILLA, Raphael. « 10 Fitness Myths Exposed! », *Diet and Fitness Blog*, 20 fév. 2008. eDiets.com. <http://blog.ediets.com/2008/02/10-fitness-myths-exposed.html> (14 juillet 2008).
- CANADIAN CENTRE FOR ACTIVITY AND AGING (CCAA). Page d'accueil : <http://www.uwo.ca/actage/> (3 fév. 2009).
- CAPITAL HEALTH. « Activity Intensity Classification », *Your Health*. http://www.capitalhealth.ca/EspeciallyFor/WeightWise/Activity_Intensity_Classifications.htm (28 juillet 2008).
- CENTER FOR MEDIA LITERACY. *Common Advertising Strategies: Student Handout*, Media Awareness Network. http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/handouts/advertising_marketing/common_ad_strats.cfm (13 nov. 2008).
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. « Frequently Asked Questions », *Foodborne Illness*, 10 janv. 2005. http://www.cdc.gov/ncidod/dbmd/diseaseinfo/foodborneinfections_g.htm#consumersprotect (15 juin 2008).
- . *Guidelines for School and Community Programs to Promote Lifelong Physical Activity Among Young People*, Mars 1997. <http://www.cdc.gov/nccdphp/dash/physact.htm> (31 mai 2000).
- CENTRE CANADIEN DE PROTECTION DE L'ENFANCE. « Relations : Signes d'une relation saine ». *Enfants avertis*, mars 2009, http://www.kidsintheknow.ca/app/fr/relationships_sheet_12-15_p1.
- CENTRE CANADIEN POUR L'ÉTHIQUE DANS LE SPORT (CCES). Page d'accueil : <http://www.cces.ca> (3 fév. 2009).
- CENTRES CANADIENS MULTISPORTS. *Au Canada, le sport c'est pour la vie : Le développement à long terme de l'athlète*, document de référence, Vancouver (C.-B.), Centres canadiens multisports, 2005. Disponible sur le site Web : Le développement à long terme de l'athlète (DLTA) à <http://www.ltad.ca/Content/Resources%20and%20Downloads/Downloads.asp?langid=2>.
- CHANGING MINDS.ORG. « Leadership Theories », *Theories*, 2002–2009. http://changingminds.org/disciplines/leadership/theories/leadership_theories (13 janv. 2009).
- CHAPMAN, Alan. « Tuckman's Forming Storming Norming Performing Model », 2001–2008, Businessballs.com. <http://www.businessballs.com/tuckmanformingstormingnormingperforming.htm> (4 déc. 2008).

- CHIMAERA CONSULTING LIMITED. « Stages of Group Development », *Famous Models*, 2001. <http://www.chimaeraconsulting.com/tuckman.htm> (10 déc. 2008).
- CITYFOOD MAGAZINE. « Sneaky Supermarket Tricks », *Shop*, 23 oct. 2006. http://www.cityfood.com/EN/shop/sneaky_supermarket_tricks/ (13 nov. 2008).
- CLEVELAND CLINIC. « Mind-Body Exercises: Harnessing the Power of the Mind-Body Connection », *Heart and Vascular Institute*, 1995–2008. <http://my.clevelandclinic.org/heart/prevention/alternative/bodymind.aspx> (26 mai 2008).
- CONSEIL DU SECTEUR DU CONDITIONNEMENT PHYSIQUE DU CANADA. « Statistiques sur le marché canadien », *Ressources*, 2007. http://www.francais.ficdn.ca/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=17 (15 juillet 2008).
- CORPSENSE : CENTRE CANADIEN POUR L'ÉTHIQUE DANS LE SPORT. « Développer une image corporelle positive », *Athlètes*, 2005. http://www.bodysense.ca/athletes/index_f.html (13 déc. 2007).
- CROIX-ROUGE CANADIENNE. « ÉduRespect : Prévention de la violence », *Comment nous aidons*, nov. 2008. <http://www.croixrouge.ca/article.asp?id=6820&tid=030> (21 janv. 2009).
- . « La violence dans les relations amoureuses » à <http://www.croixrouge.ca/article.asp?id=16789&tid=001>.
- CROIX-ROUGE JEUNESSE. « Ça, ce n'est pas de l'amour », Programme de prévention de la violence dans les relations entre les jeunes », *Programmes d'ÉduRespect*. <http://www.redcrossyouth.ca/respected/programs.html> (21 janv. 2009).
- CYBERPRESSE.CA. « Faire l'épicerie sans se faire avoir ». *La Presse*. 10 juillet 2008. http://www.soscuisine.com/media/pdf/2008.07.10_lapresse.pdf.
- CYBERSOFT, INC. « Exercise Calorie Expenditures », *NutriBase*. <http://www.nutribase.com/exercala.htm> (27 oct. 2008).
- DAIRY COUNCIL OF CALIFORNIA. « Physical Activity Journal », *Meals Matter: Eating for Health – Health Topic*, 2005. <http://www.mealsmatter.org/EatingForHealth/Topics/article.aspx?articleId=355> (9 sept. 2007).
- DÉVELOPPEMENT À LONG TERME DU PARTICIPANT/ATHLÈTE (DLTP/A). Page d'accueil. <http://www.ltad.ca/> (3 mars 2008).
- DOVE CAMPAIGN FOR REAL BEAUTY. « Dove Self-Esteem Film Gallery », *The Dove Self-Esteem Fund*, 2007. <http://www.campaignforrealbeauty.ca/films> (14 déc. 2007).

- . *The Dove Self-Esteem Fund*, 2007. <http://www.campaignforrealbeauty.ca/dsef/> (14 déc. 2007).
- . « Ideas to Take Action for Educators », *The Dove Self-Esteem Fund*. <http://www.campaignforrealbeauty.ca/dsef07/t4.aspx?id=8408> (14 déc. 2007).
- DOYLE, J. Andrew. « Exercise Adherence », *The Exercise and Physical Fitness Page*, 1999. <http://www2.gsu.edu/~wwwfit/adherence.html> (9 sept. 2007).
- EAT SMART, MOVE MORE NORTH CAROLINA. *What Counts as a Serving?* Eat Smart Poster. <http://www.EatSmartMoveMoreNC.com> (24 nov. 2008).
- ÉDUCATION PHYSIQUE ET SANTÉ (EPS) CANADA. Page d'accueil. <http://www.phecanada.ca/fra/index.cfm> (10 fév. 2009).
- EZINE ARTICLES. « Health and Fitness: Fitness Equipment ». <http://ezinearticles.com/?cat=Health-and-Fitness:Fitness-Equipment> (15 juillet 2008).
- FEDERAL TRADE COMMISSION (FTC). « Avoiding the Muscle Hustle: Tips for Buying Exercise Equipment », nov. 2003, *FTP Consumer Alert*. <http://www.ftc.gov/bcp/edu/pubs/consumer/alerts/alt113.shtm> (5 mars 2009).
- . « Pump Fiction: Tips for Buying Exercise Equipment », *FTC Facts for Consumers*, nov. 2003. <http://www.ftc.gov/bcp/edu/pubs/consumer/products/pro10.shtm> (23 mai 2008).
- FÉDÉRATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ SEXUELLE. « How to Talk about Sex with Your Healthcare Provider », *How to Talk about Sex*, 9 mai 2008. http://www.cfsh.ca/How_to_Talk_about_Sex/With-Healthcare-Providers/ (21 janv. 2009).
- FREE ONLINE HEALTH. « Free Exercises ». <http://www.free-online-health.com/exercises.htm> (20 fév. 2008).
- THE FRUGAL SHOPPER. « Grocery Shopping Tips », *Frugal Household Tips and Hints*. <http://www.thefrugalshopper.com/tips/grshopping.shtml> (29 oct. 2008).
- GANNETT HEALTH SERVICES, CORNELL UNIVERSITY. « The Eating and Body Image Continuum », *Nutrition and Eating Problems*, 2004. <http://www.gannett.cornell.edu/top10Topics/nutrition-eating/continuum.html> (14 déc. 2007).
- . « The Eating Issues and Body Image Continuum », *Nutrition and Eating Problems*, 2004. <http://www.gannett.cornell.edu/downloads/CHEP/Continuum.pdf> (14 déc. 2007).

- GATORADE SPORT SCIENCE INSTITUTE. « Nutrition and Performance », *Sports Science Library*, 2007.
http://www.gssiweb.com/Article_List.aspx?topicid=2&subtopicid=108
 (13 nov. 2008).
- GENDARMERIE ROYALE DU CANADA. « Les relations sécuritaires » (diapositives, 9^e à 12^e année), *Choix.org*, mars 2009.
[http://www.deal.org/content/files/Toolbox/relations%20securitaires/presentation/s/scenario%20de%20presentation%209-12F.pdf](http://www.deal.org/content/files/Toolbox/rerelations%20securitaires/presentation/s/scenario%20de%20presentation%209-12F.pdf).
- GEORGIA STATE UNIVERSITY. « The Exercise and Physical Fitness Page », 29 avril 1999.
<http://www2.gsu.edu/~wwwfit/> (18 sept. 2007).
- HEAD INJURY HOTLINE. « Wellness Inventory », *Brain Injury Resource Center*, 1998.
<http://www.headinjury.com/wellness.html> (4 déc. 2007).
- INFOPLEASE. « Exploding Exercise Myths », *Health*.
<http://www.infoplease.com/ipa/A0872851.html> (25 juillet 2008).
- INSTITUT CANADIEN DE LA RECHERCHE SUR LA CONDITION PHYSIQUE (ICRCP). « Embonpoint et manque d'activité physique chez les enfants », *Conseils pour être actif*, 6 juin 2006. <http://www.cflri.ca/fra/conseils/1997/enbonpoint.php> (26 juin 2008).
- . « Les obstacles à l'activité physique », *Progrès en prévention*, bulletin n^o 4, juin 1996, 1-10.
 Disponible en ligne à :
http://www.cflri.ca/fra/progres_en_prevention/index.php.
- INTERNATIONAL COUNCIL ON ACTIVE AGING (ICAA). Page d'accueil :
<http://www.icaa.cc/> (3 fév. 2009).
- INTERNATIONAL FOOD INFORMATION COUNCIL. « Lesson 3: Label Talk! », *The New Food Label: A Food Label Education Program for High School Students*, 1^{er} juillet 1994.
<http://www.ific.org/publications/other/tnflles3.cfm> (15 juin 2008).
- INTERNATIONAL HEALTH, RACQUET AND SPORTSCLUB ASSOCIATION (IHRSA). « Canadian Market Statistics », *Industry Research*.
<http://cms.ihrsa.org/index.cfm?fuseaction=Page.viewPage&pageId=19014&nodeID=15> (15 juillet 2008).
- KLINIC COMMUNITY HEALTH CENTRE. « Teen Talk ». <http://www.teen-talk.ca/>
 (21 janv. 2009).
- . Teen Talk Program. *Relation Shifts*. DVD et guide du facilitateur, Winnipeg, Manitoba, Klinik Community Health Centre, 2007.

- . Teen Talk Program. *Relation Shifts: Facilitator's Guide*. Winnipeg, MB: Clinic Community Health Centre, 2007. Disponible en ligne à : <http://www.teen-talk.ca/RelationShifts.html>.
- LA SOCIÉTÉ DES OBSTÉTRICIEUS ET GYNÉCOLOGUES DU CANADA.
« Enseignants », [masexualite.ca](http://www.masexualite.ca).
<http://www.masexualite.ca/enseignants/index.aspx> (21 janv. 2009).
- LES DIÉTÉTISTES DU CANADA. *Surveillez vos portions alimentaires... Savourez la santé!*, Fiches d'information, Toronto, Ontario, Les diététistes du Canada, 2005. Disponible en ligne à : <http://www.porcupinehu.on.ca/Nutrition/documents/05-02-factsheet2F.pdf> (24 nov. 2008).
- LES SERVICES KELLY, INC. « Une communication efficace », *Emplois*, 2009.
<http://www.kellyservices.ca/web/ca/services/fr/pages/communication.html>
(19 janv. 2009).
- LIEBMAN, Bonnie. « Exploding Ten Exercise Myths », *Nutrition Action Healthletter*, janv./fév. 2000, s.l. Disponible sur le site Web d'intérêt public du Center for Science à http://www.cspinet.org/nah/2_00/ten_myths04.html.
- LIVESTRONG.COM. « Eat Well », *Diet and Nutrition*. 2008.
<http://www.livestrong.com/eat-well/> (13 nov. 2008).
- MANITOBA PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ASSOCIATION/ ASSOCIATION MANITOBAINE DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES EN ÉDUCATION PHYSIQUE (MPETA/AMEEP). « Mon programme d'entraînement physique - objectifs » ("Goal Setting: Personal Plan"). *MPETA Resources to Support the Grades 11 and 12 Curriculum*. <http://www.mpeta.ca/resources.html> (10 juillet 2008).
- . "Nutrition Energy Balance." *MPETA Resources*. <http://www.mpeta.ca/resources.html> (10 juillet 2008).
- . Page d'accueil : <http://www.mpeta.ca/> (19 sept. 2007).
- MAYO CLINIC. « Exercise: 7 Benefits of Regular Physical Activity », *Fitness*, 26 juil. 2007.
<http://www.mayoclinic.com/health/exercise/HQ01676> (18 sept. 2007).
- MEADE, Lynn. « Nonverbal Communication », *The Message*, 16 janv. 2003.
http://lynn_meade.tripod.com/id56.htm (19 janv. 2009).
- MIND TOOLS LTD. « Forming, Storming, Norming, Performing: Helping New Teams Perform Effectively, Quickly », *Leadership Skills*, 1995-2008.
http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_86.htm (10 déc. 2008).

- MYFIT.CA. Page d'accueil : <http://www.myfit.ca/> (19 Sept. 2007).
- . « Weight Training/Lifting Exercises, Exercise Pictures, Workout Exercises », *Exercises*. <http://www.myfit.ca/exercisedatabase/exercise.asp> (20 fév. 2008).
- MYLAURIER STUDENT PORTAL. « Healthy Relationships », *Student Health and Development*, 2007. <http://www.mylaurier.ca/development/info/Relationships.htm> (19 janv. 2009).
- NATIONAL EATING DISORDERS ASSOCIATION (NEDA). « Eating Disorders Information », 2002. http://www.nationaleatingdisorders.org/p.asp?WebPage_ID=294 (13 déc. 2007).
- . « Notre collection », <http://www3.onf.ca/collection/films/fiche/index.php?id=51460> (23 janv. 2009).
- NETFIT. « Health and Fitness Main Menu ». <http://www.netfit.co.uk/menu.htm> (19 sept. 2007).
- . « Training Programs ». <http://www.netfit.co.uk/wkmen.htm> (20 fév. 2008).
- . « Warm-up Stretches », *Fitness: Stretching*. <http://www.netfit.co.uk/fitness/stretching/warm-up-stretches.htm> (9 sept. 2007).
- NUTRIBASE. « Exercise Calorie Expenditures ». <http://nutribase.com/exercala.htm> (14 juillet 2008).
- OFFICE NATIONALE DU FILM CANADA. *Choix pour des relations positives entre les jeunes*, Notre collection. <http://www3.onf.ca/collection/films/fiche/index.php?id=51460> (23 janv. 2009).
- OLYMPIQUES SPÉCIAUX CANADA. Page d'accueil : <http://www.specialolympics.ca/fr> (19 sept. 2007).
- ONLINECONVERSION.COM. *Common Weight and Mass Conversions*. http://www.onlineconversion.com/weight_common.htm (22 oct. 2008).
- . *Volume Conversion*. <http://www.onlineconversion.com/volume.htm> (22 oct. 2008).
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS). *Team Building*. Genève, Suisse, OMS, 2007. 7. Disponible sur le site Web de l'OMS à : <http://www.who.int/cancer/modules/Team%20building.pdf> (4 déc. 2008).
- PALO ALTO MEDICAL FOUNDATION. « ABCs of a Healthy Relationship », *Teen Health Info*, janv. 2008. <http://www.pamf.org/teen/abc/> (19 janv. 2009).

- PANTHÉON DES SPORTS CANADIENS. Page d'accueil : <http://www.cshof.ca/> (3 mars 2008).
- PARTENARIAT CANADIEN POUR LA SALUBRITÉ DES ALIMENTS. « Fiches d'information », *Conseils de salubrité*. http://www.canfightbac.org/cpcfse/fr/safety/safety_factsheets/default.aspx (28 oct. 2008).
- PERFORMANCE WORKOUTS. « Exercise Guides ». 2005. <http://www.performanceworkouts.com/exercise.shtml> (20 fév. 2008).
- . Page d'accueil : <http://www.performanceworkouts.com/> (19 sept. 2007).
- POWERBAR : LE GOÛT DE SE DÉPASSER. « Nutrition et entraînement », <http://engage.powerbar.com/ca/NutritionResource/Default.aspx> (13 nov. 2008).
- PREVENTDISEASE.COM. Page d'accueil : <http://preventdisease.com/> (19 sept. 2007).
- . *Strength Conditioning/Weight Training Exercise Chart*. http://preventdisease.com/fitness/Strength_Exercises.html (20 fév. 2008).
- QUEEN'S HUMAN RIGHTS OFFICE. « Are You in a Healthy Relationship? » *Sexual Harassment Menu: Healthy Relationships*, 1999. <http://www.queensu.ca/humanrights/2Relationships.htm> (13 fév. 2009).
- QUINN, Elizabeth. « Getting Started and Sticking with Exercise », *Sports Medicine*. About.com, 14 juil. 2004. <http://sportsmedicine.about.com/od/tipsandtricks/a/gettingstarted.htm> (30 Jan. 2008).
- RADIO-CANADA. Le marketing alimentaire pour enfants. Émission *L'épicerie*, mars 2009. http://www.radio-canada.ca/actualite/v2/lepicerie/niveau2_1297.shtml.
- RANDOLFI, Ernesto A. « Exercise as a Stress Management Modality », *Optimal Health Concepts*. <http://www.OptimalHealthConcepts.com/ExerciseStress.html> (12 déc. 2007).
- RÉSEAU ÉDUCATION-MÉDIAS. « Comment les spécialistes du marketing ciblent les enfants », mars 2009. http://www.media-awareness.ca/francais/parents/marketing/cible_enfants.cfm.
- . *Les stratégies publicitaires : Document d'accompagnement*. http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/educatif/documents_accompagnement/strategie_publicitaires.cfm (15 juin 2008).

- RIDEOUT, Victoria, Donald F. ROBERTS, et Ulla G. FOEHR. *Generation M: Media in the Lives of 8-18 Year-Olds*. Menlo Park, CA, The Henry J. Kaiser Family Foundation, mars 2005. Le rapport intégral est disponible en ligne à : <http://www.kff.org/entmedia/upload/Generation-M-Media-in-the-Lives-of-8-18-Year-olds-Report.pdf>. Le sommaire est disponible à : <http://www.kff.org/entmedia/upload/Executive-Summary-Generation-M-Media-in-the-Lives-of-8-18-Year-olds.pdf> (17 fév. 2009).
- RUNNING FOR FITNESS. « FAQ: VO2 max », *FAQs*, Mai 2006. <http://www.runningforfitness.org/faq/vo2.php> (18 sept. 2007).
- SANTÉ ET MIEUX-ÊTRE ALBERTA. *Food Guide Serving Sizes for 13 to 18 Years*. Edmonton, Alberta, Santé et Mieux-être Alberta, juillet 2007. Disponible en ligne à : <http://www.health.alberta.ca/documents/HEAL-Food-Serving-13-18.pdf> (14 janv. 2009).
- SEXUALITY EDUCATION RESOURCE CENTRE MANITOBA, INC. Page d'accueil. <http://www.serc.mb.ca/SERC/> (21 janv. 2009).
- . « Sexuality Education for Schools » *SERC for Everyone*, 2006. <http://www.serc.mb.ca/GE/WA/23> (21 janv. 2009).
- SHEENA'S PLACE. « Body Image », *Education and Outreach*. http://www.sheenasplace.org/index.php?page=body_image (18 déc. 2007).
- SPECIAL OLYMPICS. Page d'accueil : <http://www.specialolympics.org/> (19 sept. 2007).
- SPORT AND TECHNOLOGY. Page d'accueil : <http://www.sportandtechnology.com> (3 mars 2008).
- STONE, Sidney. « The Marketing Tricks of Grocery Stores », *The Budget Chef*. <http://www.thebudgetchef.com/marketing-tricks-of-grocery-stores.html> (5 mars. 2009).
- STRESSFOCUS.COM. « Discover the Basics of Stress », 2007. http://www.stressfocus.com/stress_focus_article/stress-and-its-causes.htm (12 déc. 2007).
- TEEN TALK. « Dating Violence », *FAQ: Teen Dating Violence*. <http://www.teen-talk.ca/FAQFiles/Teen%20Dating%20Violence%20Sections/TDV%20FAQ.htm> (21 janv. 2009).
- THOMPSON RIVERS UNIVERSITY (TRU). « Healthy Relationships », *TRU Wellness Centre*, 2009. <http://www.tru.ca/wellness/physical/sexualhealth/healthy.html> (19 janv. 2009).

- TIME THOUGHTS. « Goal Setting: Why Should I Set Goals? », *Goal Setting*.
<http://www.timethoughts.com/goalsetting/WhySetGoals.htm> (23 mai 2008).
- TUCKMAN, Bruce W. « Developmental Sequence in Small Groups », *Psychological Bulletin* 63.6, 1965, p. 384–99. Disponible sur le site Web du Walter E. Dennis Learning Center de l'Ohio State University à :
<http://dennislearningcenter.osu.edu/references/GROUP%20DEV%20ARTICLE.doc>
(4 déc. 2008).
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL. « Rôles fonctionnels des membres du groupe », mars 2009.
http://www.er.uqam.ca/nobel/k14461/FICHIERS/Nomenclature_Benne_Sheats.pdf.
- U.S. FOOD AND DRUG ADMINISTRATION (FDA). « Center for Food Safety and Applied Nutrition », *Bad Bug Book: Foodborne Pathogenic Microorganisms and Natural Toxins Handbook*, 28 déc. 2007. Disponible en ligne à :
<http://www.foodsafety.gov/~mow/intro.html>
(28 oct. 2008).
- . « Foodborne Illness: What Consumers Need to Know », *Food Safety Education*, sept. 2001. <http://www.foodsafety.gov/~dms/fsefborn.html> (28 oct. 2008).
- VAN DUSEN, Allison. « Top Ways to Stay in Shape », 10 janv. 2007, *Health*, Forbes.com.
http://www.forbes.com/forbeslife/2007/01/09/ways-stay-shape-forbeslife-cx_0110_avd_stayshape2007.html (23 mai 2008).
- VAN WAGNER, Kendra. « Leadership Theories », About.com: Psychology.
<http://psychology.about.com/od/leadership/p/leadtheories.htm> (2 déc. 2008).
- WEEDE, Tom. « Become a Healthy Entrepreneur », 20 déc. 2006, *Work-Life: Health and Fitness*, Entrepreneur.com.
<http://www.entrepreneur.com/worklife/healthandfitness/article172180.html>
(25 juillet 2008).
- ZAMORA, Dulce. « 13 Health Habits to Improve Your Life », *WebMD – Features Related to Health and Balance*, 2004. <http://www.webmd.com/balance/features/13-healthy-habits-to-improve-your-life> (11 déc. 2007)