

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*

***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***

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

613.071 *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*

Comprend des références bibliographiques.

ISBN-13 : 978-0-7711-4013-6

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.

Tous droits réservés © 2008, la Couronne du chef du Manitoba représentée par le ministre de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba, Division du Bureau de l'éducation française, 1181, avenue Portage, salle 509, Winnipeg (Manitoba) R3G 0T3 Canada.

Téléphone : 204 945-3529 ou 1 800 282-8069, poste 3529

Télécopieur : 204 945-1625

Courriel : bef@gov.mb.ca

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.

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.

Il est possible d'acheter des copies imprimées du présent document au Centre des manuels scolaires du Manitoba (numéro de stock 99440 pour une copie papier avec CD, ou numéro de stock 99439 pour le CD seulement). Pour commander en ligne : <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>>.

Dans le présent document, les mots du genre masculin appliqués aux personnes désignent les femmes et les hommes.

This document is available in English.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	v
Introduction	1
Objectif	1
Contexte	1
Contenu et organisation du document	4
Vue d'ensemble du programme d'ÉP-ÉS de 11^e année - Modes de vie actifs et sains	7
Survol du <i>Cadre</i>	9
Caractéristiques principales du <i>Cadre</i> appliquées en 11 ^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	20
Principes directeurs	21
Lignes directrices pour la mise en œuvre	22
Résultats d'apprentissage spécifiques	32
Programme d'ÉP-ÉS de 11 ^e année, Modes de vie actifs et sains - Résultats d'apprentissage spécifiques	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	43
Évaluation et communication des résultats	45
Buts 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
Module A : Stage d'activité physique	67
Résultats d'apprentissage spécifiques	68
Introduction	69
Leçon 1 : Inventaire des activités physiques personnelles	71
Leçon 2 : Gestion des risques associés à l'activité physique	79
Leçon 3 : Mise en œuvre du plan de sécurité et d'activité physique	93

Module B : Gestion de la condition physique	105
Résultats d'apprentissage spécifiques	106
Introduction	107
Leçon 1 : L'activité physique pour une santé et une condition physique optimales	109
Leçon 2 : Changer le comportement lié à l'activité physique	115
Leçon 3 : Comprendre vos motivations personnelles en regard de l'activité physique	127
Leçon 4 : Surmonter les obstacles à l'activité physique	141
Leçon 5 : Faire de l'activité physique une habitude	151
Leçon 6 : Planifier sa condition physique	171
Module C : Santé mentale et émotionnelle	197
Résultats d'apprentissage spécifiques	198
Introduction	199
Leçon 1 : Santé mentale, habitudes de santé et exercice	201
Leçon 2 : Stress et image corporelle	217
Leçon 3 : Anxiété et dépression	239
Module D : Impact social du sport	253
Résultats d'apprentissage spécifiques	254
Introduction	255
Leçon 1 : Le rôle du sport	257
Leçon 2 : Le sport en tant qu'agent d'évolution sociale	269
Leçon 3 : Le comportement dans les sports	287
Module E : Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie	297
Résultats d'apprentissage spécifiques	298
Introduction	299
Leçon 1 : Substances licites et illicites	301
Leçon 2 : Stades de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres drogues	317
Leçon 3 : Risques et conséquences de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres drogues	327
Leçon 4 : Lutte contre la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues	359
Annexes	379
Annexe A : Tableau sommaire du programme d'ÉP-ÉS de 11 ^e et de 12 ^e années, Modes de vie actifs et sains	381
Annexe B : Tableau synthèse du programme d'ÉP-ÉS de 11 ^e année, Modes de vie actifs et sains	383
Annexe C : Résultats d'apprentissage spécifiques du programme d'ÉP-ÉS de 11 ^e année, Modes de vie actifs et sains	387
Annexe D : Lignes directrices pour la planification en Éducation physique et Éducation à la santé	391
Annexe E : Stratégies d'apprentissage actif	409
Annexe F : Exemples d'outils d'évaluation et de listes de vérification	417
Annexe G : Outils de planification et formulaires communs	425
Bibliographie	437

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 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.*

Rédacteur	Nick Dyck	Conseiller d'éducation physique et santé Division scolaire Pembina Trails
Lecteur	Pierre Lemoine Pigiste	Winnipeg
Réviseurs du contenu	Dr. Catherine Casey Professeur adjoint	Faculté de l'éducation Université du Manitoba
	Dr. Shannon Gander Analyste des politiques	Bureau de la Santé mentale Santé et Vie saine Manitoba
	Dr. Dean Kreillars Professeur	School of Medical Rehabilitation Université du Manitoba
	Nicole Laping Conseillère de prévention et d'éducation	Youth Community-Based Services Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances
	Faralee Wilson Coordonnatrice de l'activité physique dans les écoles	Manitoba Physical Education Teachers Association (MPETA) – (Association manitobaine des enseignants et enseignantes d'éducation physique AMEEP)
Membres de l'équipe d'élaboration d'Éducation physique et Éducation à la santé 11 ^e année	David Bard	Conseiller Division scolaire de Winnipeg
	Daniel Bélisle (jusqu'en juin 2007)	École Saint-Joachim Division scolaire franco-manitobaine
	Shawna Cochrane- Thomson	Institut collégial Portage Division scolaire de 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
	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
	Jamie Wilson	Joe A. Ross School École administrée par un conseil de bande Opaskwayak Education Authority
Comité directeur (Membres en 2006-2007 et 2007-2008)	Terry Bobychuk	Représentant du secondaire Division scolaire Seven Oaks
	Catherine Casey (à partir de septembre 2007)	Faculté d'éducation Université du Manitoba
	Wendy Cull	Représentante de l'intermédiaire Division scolaire Kelsey
	Nick Dyck	Manitoba Physical Education Supervisors' Association (MPESA) Division scolaire Pembina Trails
	Ron Hildebrand (jusqu'en juin 2007)	Manitoba Association of School Superintendents (MASS)
	Dwight Kearns	Représentant du primaire Division scolaire Brandon
	Peter Kotyk	Manitoba Association of School Trustees (MAST)
	Pat McCarthy-Briggs	Agencies for School Health (ASH) – (Organismes pour la promotion de la santé dans les écoles)
	Ross Metcalfe (à partir de septembre 2007)	Manitoba Association of School Superintendents (MASS)
	Francine Morin (jusqu'en juin 2007)	Faculté d'éducation Université du Manitoba
Laura Morrison	Écoles en santé Vie Saine Manitoba	
Irene Nordheim	Council of School Leaders (COSL)	
Jacki Nylén (à partir de septembre 2007)	Manitoba Physical Education Teachers Association (MPETA) – (Association manitobaine des enseignants et enseignantes d'éducation physique AMEEP)	

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
	Lee-Ila Bothe Coordonnatrice	Services de production des documents Direction des ressources éducatives
	Jacques Dorge Directeur	Division du Bureau de l'éducation française Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	Cécile Dufresne Conseillère en ÉP-ÉS (jusqu'en février 2007)	Division du Bureau de l'éducation française Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	Darryl Gervais Coordonnateur	Section du développement Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
	Surujdai Gorcharan Assistante administrative	Section du développement Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
	Susan Letkemann Éditrice de la publication	Services de production des documents Direction des ressources éducatives
	Janet Long Opératrice en éditique	Services de production des documents Direction des ressources éducatives
	Anne Longston Sous-ministre adjointe	Division des programmes scolaires Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	Grant McManes Co-chef du projet Conseiller en ÉP-ÉS	Section du développement Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
	Nathalie Montambeault Opératrice en éditique	Division du Bureau de l'éducation française Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	Aileen Najduch Directrice	Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation Division des programmes scolaires
	Paul Paquin Conseiller (à partir de février 2007)	Division du Bureau de l'éducation française Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba
	Cyril Parent Spécialiste en éditique	Services de production des documents Direction des ressources éducatives
	Lindsay Walker Spécialiste en éditique	Services de production des documents Direction des ressources éducatives
	Heather Willoughby Conseillère en ÉP-ÉS	Section du développement Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation

INTRODUCTION

Objectif

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 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, de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des programmes d'études.

La version imprimée d'*Éducation physique et Éducation à la santé 11^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 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 *Éducation physique et Éducation à la santé 11^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 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 www.edu.gov.mb.ca/frpub/rapports/s3_s4_epes/index.html .
Ressources ministérielles
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 <i>Cadre</i> .
** Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. <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>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 <i>Document de politiques</i> .
---. <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>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.
Ces ressources ministérielles sont disponibles en ligne à 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 <www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/securite/index.html>.

*En juin 2006, les termes 9^e, 10^e, 11^e et 12^e années ont remplacés 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 secondaire 1 et secondaire 2 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 secondaire 3 et secondaire 4. Cette exigence devrait être mise en œuvre avant l'automne 2008;

« le gouvernement provincial exige que tous les élèves de secondaire 3 et de secondaire 4 obtiennent deux crédits en éducation physique et sanitaire pour décrocher leur diplôme, en plus des deux crédits imposés en secondaire 1 et secondaire 2. 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 que les familles, les élèves et les écoles aient davantage d'options en matière d'activités physiques. 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 11^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, le personnel et 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 11^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 11^e année* comprend de l'information nouvelle se rapportant aux résultats d'apprentissage spécifiques et de nouvelles lignes directrices se rapportant à la mise en œuvre adaptée à la 11^e année.

Contenu et organisation du document

Le document *Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année* comprend les sections suivantes :

- **Introduction :** L'introduction présente l'objectif, le contexte, le contenu et l'organisation du document.
- **Survol du document *Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année* :** 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 11^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 11^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 11^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 11^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 pour les élèves de 11^e et de 12^e années seront indiqués par la désignation « complété » ou « non complété ». Elle explique aussi l'objectif de

l'évaluation et présente aux enseignants des suggestions pour l'établissement de critères pour 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 des 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 : Santé mentale et émotionnelle
 - Module D : Impact social du sport
 - Module E : Prévention de l'usage et de l'abus de l'alcool et d'autres drogues

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 à la fin de la plupart des leçons. 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.

- **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 11^e année, modes de vie actifs et sains
 - Annexe C : Résultats d'apprentissage spécifiques du programme d'ÉP-ÉS de 11^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 11^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 11^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 11^E ANNÉE - MODES DE VIE ACTIFS ET SAINS

Survol du *Cadre*

Le *Cadre d'ÉP-ÉS (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, 2000)* a été le point de départ de l'élaboration du programme d'ÉP-ÉS de 11^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 11^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 11^e année

Le programme d'études d'ÉP-ÉS de 11^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*,

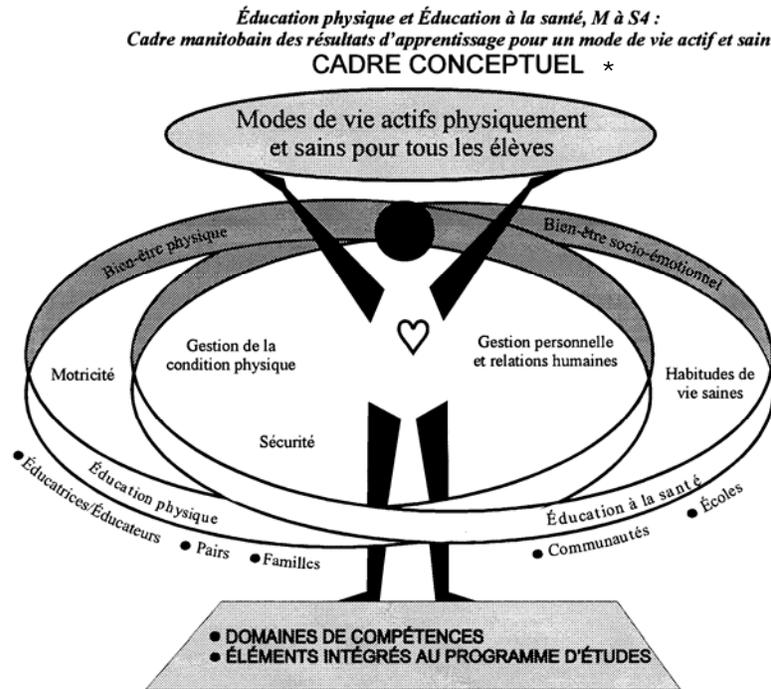
Le Centre for Disease Control and Prevention (1997) et l'Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie considèrent que les comportements suivants sont largement à l'origine des principaux problèmes de santé actuels :

- 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 11^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 à l'égard des 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>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>



Résultats d'apprentissage spécifique



* 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.

Présentation sommaire du Cadre – Vue d'ensemble

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 années. Par exemple, le domaine Prévention de l'alcoolisme, de la toxicomanie et du tabagisme a été élaboré plus en détail pour la 11^e année afin de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes apprises les années précédentes.

Pour les élèves de 11^e année, on a également choisi de nouveaux sujets qui sont liés aux domaines existants. Par exemple, le module D, Impact social du sport, 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, Présentation sommaire du Cadre pour le programme 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

À compter de septembre 2008, l'éducation physique/éducation à la santé (ÉP-ÉS) sera une matière obligatoire de la 9^e à la 12^e années. En 2008-2009, les élèves devront avoir 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 « complété » ou « non complété » 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 leur diplôme d'études.

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
Année de transition 2008-2009	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 www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/diplo-secondaire.html.

Contenu potentiellement 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 potentiellement 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 11^e année, Modes de vie actifs et sains, contient aussi des résultats d'apprentissage spécifiques qui ne sont pas considérés délicats mais qui devraient être traités avec délicatesse. Les résultats en question abordent des sujets tels que la perte d'un être cher, le chagrin, la diversité des individus, des familles et des cultures, le poids-santé, la perception physique de son corps, l'habillement et l'hygiène. Les enseignants doivent suivre les directives locales applicables.

Pour obtenir de l'information sur les domaines de décision pour 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 11^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 liées 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 spéciaux 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 spéciaux.

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 à court terme, 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 **aménagements** 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 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, et les activités se déroulent en classe, dans un gymnase, dans une cour d'école ou ailleurs. Les enseignants qui sont chargés de faire bénéficier les élèves d'une vaste gamme d'expériences motrices présentant

EN - CLASSE

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

des difficultés 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 al.)
- *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. Ces activités comprennent entre autres celles qui sont associées aux sports d'équipe, aux programmes intramuros, aux clubs et aux 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 s'entend de la période HORS-classe qui est dirigée par l'élève et fondée sur les résultats d'apprentissage qui sont 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 supervision 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 supervision 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 par une telle division scolaire.

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-SAP : 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 <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 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 d'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 par les écoles du programme d'éducation physique de 11^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.

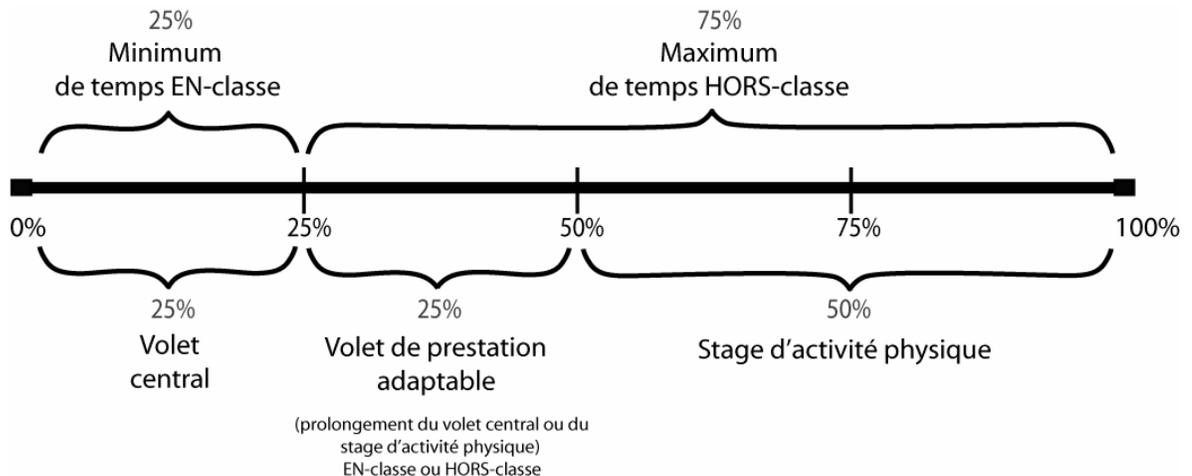
1. Choisir un modèle de mise en œuvre.
2. Élaborer une politique de sécurité pour les activités HORS-classe.
3. Établir une procédure de signature préalable et postérieure.
4. Établir des procédures d'évaluation et de communication des résultats.

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 la santé et la planification personnelle, 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 11^e année, Modes de vie actifs et sains, sont les suivants : module B : Gestion de la condition physique; module C : Santé mentale et émotionnelle, module D : Impact social du sport, et module E : Prévention de l'alcoolisme, de la toxicomanie et du tabagisme. Chaque module correspond à un ou plusieurs des cinq résultats d'apprentissage généraux.
- **Stage d'activité physique.** 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 en éducation physique dans les écoles manitobaines* et *Manitoba sans danger pour les jeunes : La ressource des excursions scolaires à l'intention des écoles*, 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, Santé mentale et émotionnelle, pourrait comprendre des projets de recherche ou d'apprentissage plus axés sur des options alternatives en matière de santé.
 - Le module D, Impact social du sport, pourrait prévoir un aspect leadership dans le sport et les loisirs.
 - Le module E, Prévention de l'alcoolisme, de la toxicomanie et du tabagisme, pourrait viser l'élaboration d'une campagne de prévention de la toxicomanie et de la violence.

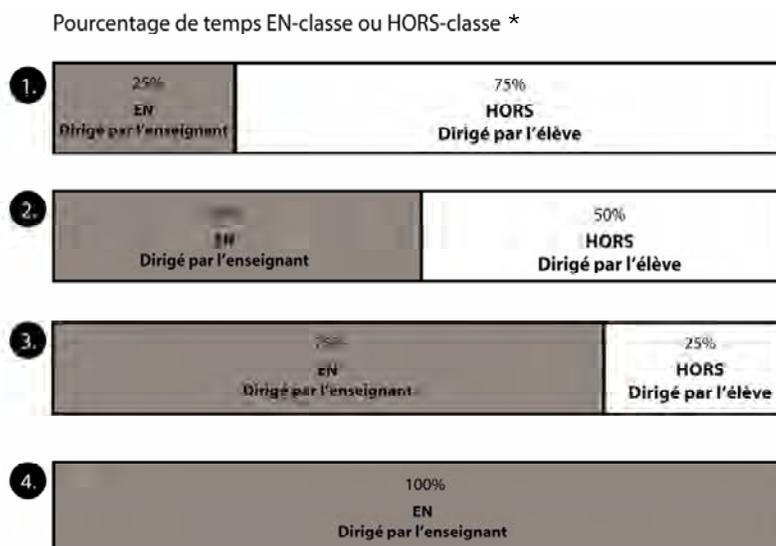
Exemples de modèles de prestation

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 un choix d'options de cours aux élèves en se fondant sur des facteurs comme le pourcentage de temps EN-classe/HORS-classe, le sujet 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 11^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			
Volet	Module	% de temps EN-classe	% de temps HORS-classe
Volet central (25 %)	Module B, Gestion de la condition physique	10 %	
	Module C, Santé mentale et émotionnelle	5 %	
	Module D, Impact social du sport	5 %	
	Module E, Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie	5 %	
Stage d'activité physique (50 %)	Portfolio de condition physique personnelle		50 %
Volet de prestation adaptable (25 %)	Portfolio de condition physique personnelle		25 %
Entretiens élève/enseignant	(p. ex., 1 heure par élève)		

50 %/50 % EN-classe/HORS-classe – Modes de vie actifs et sains			
Volet	Module	% de temps EN-classe	% de temps HORS-classe
Volet central (25 %)	Module B, Gestion de la condition physique	10 %	
	Module C, Santé mentale et émotionnelle	5 %	
	Module D, Impact social du sport	5 %	
	Module E, Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie	5 %	
Stage d'activité physique (50 %)	Portfolio de condition physique personnelle		50 %
Volet de prestation adaptable (25 %)	Options d'activités physiques/sports	25 %	
	Options reliées à la santé		
Entretiens élève/enseignant	(p. ex., 1 heure par élève)		

75 %/25 % EN-classe/HORS-classe – Modes de vie actifs et sains			
Volet	Module	% de temps EN-classe	% de temps HORS-classe
Volet central (25 %)	Module B, Gestion de la condition physique	10 %	
	Module C, Santé mentale et émotionnelle	5 %	
	Module D, Impact social du sport	5 %	
	Module E, Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme, et de la toxicomanie	5 %	
Stage d'activité physique (25 %)	Portfolio de condition physique personnelle		25 %
Volet de prestation adaptable (50 %)	Options d'activités physiques/sports	50 %	
	Options reliées à la santé		
Entretiens élève/enseignant	(p. ex., 1 heure par élève)		

100 % EN-classe – Modes de vie actifs et sains			
Volet	Module	% de temps EN-classe	% de temps HORS-classe
Volet central (25 %)	Module B, Gestion de la condition physique	10 %	
	Module C, Santé mentale et émotionnelle	5 %	
	Module D, Impact social du sport	5 %	
	Module E, Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie	5 %	
Stage d'activité physique (50 %)	Options d'activités physiques/sports	50 %	
Volet de prestation adaptable (25 %)	Options d'activités physiques/sports	10 %	
	Module élaboré par l'enseignant (p. ex., leadership, science et sport, réanimation cardio-respiratoire [RCR] certification, projets 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 <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 une demande du parent-tuteur, une école offrant un modèle de prestation EN-classe de 100 % doit permettre à l'élève d'opter pour un minimum de 25 % de temps HORS-classe comme une partie 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 POSTÉRIURE

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 « complété » ou « non complété », 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 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 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 entre l'enseignant et 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 « complété » ou « non complété ». 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 11^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 de l'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 11^e année, Modes de vie actifs et sains - Résultats d'apprentissage spécifiques

Les résultats d'apprentissage spécifiques indiqués pour le programme d'ÉP-ÉS de 11^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 11^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 la planification personnelle.
- 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)
- SM** Santé mentale et émotionnelle (module C)
- IS** Impact social du sport (module D)
- PT** Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie (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 :

- 11.SA.1** Les deux premiers chiffres indiquent l'année (11^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>
-----------------------	--

- 11.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.
- 11.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.
- 11.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>
-------------------------	--

- 11.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>
---	--

- 11.SA.5** Participer à des activités physiques d'un niveau d'intensité modéré à vigoureux.
- 11.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.

Volet central

Module B : Gestion de la condition physique (GC)

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>
--

- 11.GC.1** Évaluer les bienfaits des types d'activités physiques choisies par rapport au développement de la condition physique et à la prévention de la maladie aux différents stades de la vie;

par exemple : lien entre l'activité aérobique et la maladie cardiovasculaire, le cancer du sein, le diabète de type 2 et la santé mentale; le lien entre les exercices de port de poids et l'ostéoporose.

- 11.GC.2** Examiner les facteurs qui ont une incidence sur l'élaboration, la mise en œuvre et le respect d'un plan personnel d'activité physique;

par exemple : motivation, obstacles, changements aux habitudes de vie, valeurs et attitudes, bienfaits sur le plan social, situation financière, maladies, incitatifs, volonté de changement.

- 11.GC.3** Examiner et évaluer les facteurs qui ont une incidence sur les choix en matière de conditionnement physique et d'activité;

par exemple : motivations intrinsèque et extrinsèque, intérêts personnels, état de santé, antécédents familiaux, environnement, situation financière, culture, niveau de risque.

- 11.GC.4** Démontrer sa compréhension des concepts et des principes liés à la conception et à la mise en pratique d'un plan personnel d'activité physique;

par exemple : endurance cardiorespiratoire (bonne forme aérobique), bonne forme musculosquelettique, principes du développement de la condition physique, principe FITT (fréquence, intensité, durée [temps] et type d'activité).

- 11.GC.5** Concevoir, mettre en pratique, évaluer et revoir une suite d'exercices qui contribue aux éléments de condition physique reliés à la santé;

par exemple : programmes d'entraînement contre résistance, de marche et de course.

Module C : Santé mentale et émotionnelle (SM)

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>
--	--

- 11.SM.1** Trouver et mettre en pratique des stratégies positives en matière de santé pour faire face aux problèmes de stress, d'anxiété, de dépression et de troubles de l'alimentation.
- 11.SM.2** Examiner l'influence des médias sur l'image corporelle et le comportement.
- 11.SM.3** Examiner l'incidence et l'importance des pratiques de vie saine et active sur les problèmes de santé mentale et émotionnelle.
- 11.SM.4** Examiner les signes et symptômes des problèmes de santé mentale et émotionnelle associés au stress, à l'anxiété, à la dépression et aux troubles de l'alimentation.
- 11.SM.5** Relever les organismes d'aide sociale qui viennent en aide aux personnes souffrant de problèmes de santé mentale et émotionnelle.
- 11.SM.6** Appliquer les stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions à des scénarios illustrant des problèmes de santé mentale et émotionnelle précis.

Module D : Impact social du sport (IS)

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>
--	--

- 11.IS.1** Reconnaître les différents stades de la participation à des sports et leur rôle dans la société.
- 11.IS.2** Examiner l'impact du sport sur divers enjeux sociaux;
par exemple : origine ethnique, équité entre les sexes, populations ayant des besoins exceptionnels, politique, technologie, affaires.
- 11.IS.3** Analyser les comportements dans le sport qui peuvent être positifs et/ou négatifs.

Module E : Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie (PT)

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>
---	--

- 11. PT.1** Expliquer comment se fait la classification des médicaments et des autres substances.
- 11. PT.2** Expliquer les stades de la consommation et de l'abus d'alcool et d'autres drogues;
entre autres : abstinence, consommation occasionnelle, consommation régulière, abus et dépendance.
- 11. PT.3** Examiner les facteurs qui influent sur les décisions concernant la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.
- 11. PT.4** Utiliser de l'information fiable pour prendre des décisions saines afin de s'aider soi-même et d'aider les autres en ce qui a trait à la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.

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 11^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 11^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 11^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 de condition 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 11^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. 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 11^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).

Il existe un lien étroit entre les leçons du module B, Gestion de la condition physique, et le stage d'activité physique. Les élèves détermineront où ils en sont dans le continuum des stades de changement comportemental (p. ex., stade de précontemplation, de contemplation, de préparation, d'action ou de maintien), établir des objectifs en conséquence et ensuite élaborer et mettre en œuvre un plan 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 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 11^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, relativement 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 supervision;
- 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). Le nombre de variables 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 <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 11^e année

Dans le programme d'études de 11^e année, le module C, Santé mentale et émotionnelle, et le module D, Impact social du sport, sont des prolongements des résultats d'apprentissage relatifs au développement social et au développement mental et émotionnel.

Les compétences rattachées au RAG de Gestion personnelle et 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 11^e année

Les domaines Habitudes de vie saines, Vie active et Prévention de l'alcoolisme, de la toxicomanie et du tabagisme, définis dans le RAG 5 du *Cadre*, sont repris dans le programme d'ÉP-ÉS de 11^e année, qui insiste plus particulièrement sur l'accès à des informations exactes et utiles pour appuyer la prise de décisions favorisant la santé. 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. La promotion de la santé pour soi-même et pour les autres est mise en évidence dans les activités d'apprentissage suggérées qui se fondent sur les aspects positifs et négatifs des différentes influences comme les médias et la pression des pairs.

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 11^e année, Modes de vie actifs et sains, les enseignants trouveront à l'annexe D, Lignes directrices de planification en Éducation physique et en 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 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., Carrousel, 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 « complété » ou « non complété », 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 « complété » ou « non complété », 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 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 veiller à leurs progrès par rapport à 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 5).

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 encourage 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 afin que ceux qui reçoivent l'information puissent s'en servir pour prendre des décisions raisonnables et justifiées.

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 de l'évaluation *du* processus d'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 par les élèves de 11^e et de 12^e années est évaluée au moyen des désignations *complété* et *non complété*, et non en pourcentages. La désignation *complété* 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 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 appartient aux enseignants 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.

Il appartient également aux enseignants de décider du format à utiliser par les élèves pour exposer le portfolio de condition physique personnelle; en voici des exemples :

- lors d'une fête organisée par 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/ 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. Les documents de ressource (DR) cités dans le tableau sont fournis dans les modules à la fin de chaque leçon.

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 (exemple du module)	Questions-repères pour l'évaluation
Module A : Stage d'activité physique (SA)		
<p>11.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>11.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>entre autres</i> : niveau d'instruction, niveau de surveillance, installations et environnement, équipement, vêtements et chaussures, considérations personnelles et autres.</p>	DR 5–SA	Est-ce que l'élève démontre une compréhension de l'importance des facteurs de risques (pour la sécurité) liés à l'atteinte des objectifs de condition physique?
<p>11.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>	DR 5–SA	Est-ce que l'élève démontre une compréhension des risques liés aux activités physiques choisies? Est-ce que l'élève a remis les bons formulaires de consentement?
<p>11.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>	DR 4–SA	L'élève peut-il choisir des activités physiques appropriées qui l'aident à atteindre les objectifs fixés?
<p>11.SA.5 Participer à des activités physiques d'un niveau d'intensité modéré à vigoureux.</p>	DR 7–SA	L'élève a-t-il documenté un minimum de 55 heures d'activité physique modérée à vigoureuse?
<p>11.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</p>	DR 7–SA	Est-ce que l'élève peut recueillir et consigner des données de façon systématique?

Évaluation du volet central

Les modules du volet central d'ÉP-ÉS de 11^e année, Modes de vie actifs et sains, sont les suivants :

- Module B : Gestion de la condition physique
- Module C : Santé mentale et émotionnelle
- Module D : Impact social du sport
- Module E : Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie

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 intégrés aux modules à la fin de chaque leçon.

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 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 (exemple du module)	Questions-repères pour l'évaluation
Module B : Gestion de la condition physique (GC)		
11.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 6–GC Plan d'activité physique Objectifs réalistes <i>PMARL</i> DR 7–GC	Est-ce que l'élève peut formuler des objectifs clairs de condition physique reliés à la santé? Est-ce que l'élève peut établir des liens clairs entre les bienfaits des activités physiques choisies et les objectifs fixés?
11.GC.1 Évaluer les bienfaits des types d'activités physiques choisies par rapport au développement de la condition physique et à la prévention de la maladie aux différents stades de la vie; <i>par exemple</i> : Le lien entre l'activité aérobique et la maladie cardiovasculaire, le cancer du sein, le diabète de type 2 et la santé mentale; le lien entre les exercices de port de poids et l'ostéoporose.	Bienfaits de l'activité physique et de l'exercice (Leçon 1) Bienfaits de l'activité physique/ sports pour différents groupes d'âge (Leçon 1)	Est-ce que l'élève connaît et comprend le lien entre divers types d'activités physiques et les bienfaits pour la santé?
11.GC.2 Examiner les facteurs qui ont une incidence sur l'élaboration, la mise en œuvre et le respect d'un plan personnel d'activité physique ; <i>par exemple</i> : Motivation, obstacles, changement de mode de vie, valeurs et attitudes, bienfaits sur le plan social, situation financière, maladies, incitatifs, volonté de changement.	Pense-Trouve un partenaire-Discute DR 1–GC DR 2–GC	Est-ce que l'élève peut réfléchir à son niveau d'engagement personnel en regard de son plan d'activité physique? Est-ce que l'élève peut évaluer les obstacles à sa participation à l'activité physique et sait comment résoudre les problèmes?
11.GC.3 Examiner et évaluer les facteurs qui ont une incidence sur les choix en matière de conditionnement physique et d'activité; <i>par exemple</i> : Motivations intrinsèque et extrinsèque, intérêts personnels, état de santé, antécédents familiaux, environnement, situation financière, culture, niveau de risque.	DR 3–GC Approche tripartite DR 4–GC DR 5–GC	Est-ce que l'élève peut établir des objectifs réalistes en matière de condition physique en fonction de ses ressources et intérêts personnels?

(suite)

Éléments suggérés et critères de réussite du stage d'activité physique (suite)		
Résultats d'apprentissage spécifiques	Preuve (exemple du module)	Questions-repères pour l'évaluation
11.GC.4 Démontrer sa compréhension des concepts et des principes liés à la conception et à la mise en pratique d'un plan personnel d'activité physique; <i>par exemple</i> : endurance cardiorespiratoire (bonne forme aérobie), bonne forme musculosquelettique, principes du développement de la condition physique, principe FITT (fréquence, intensité, durée [temps] et type d'activité).	DR 8–GC DR 9–GC DR 10–GC	Est-ce que l'élève a intégré les principes et concepts liés à la condition physique dans son plan d'activité physique?
11.GC.5 Concevoir, mettre en pratique, évaluer et revoir une suite d'exercices qui contribue aux éléments de condition physique reliés à la santé; <i>par exemple</i> : programmes d'entraînement contre résistance, de marche et de course.	DR 11–GC DR 12–GC DR 13–GC	Est-ce que l'élève peut analyser son plan d'activité physique et apporter les changements nécessaires pour atteindre ses objectifs de condition physique?

Éléments suggérés et critères de réussite du stage d'activité physique		
Résultats d'apprentissage spécifiques	Preuve (exemple du module)	Questions-repères pour l'évaluation
Module C : Santé mentale et émotionnelle (SM)		
11.SM.1 Trouver et mettre en pratique des stratégies positives en matière de santé pour faire face aux problèmes de stress, d'anxiété, de dépression et de troubles de l'alimentation.	Pense-Trouve un partenaire-Discute DR 1–SM DR 2–SM	Est-ce que l'élève connaît les facteurs qui causent ou entraînent le stress, l'anxiété, la dépression, etc.? Est-ce que l'élève connaît des mécanismes permettant de gérer le stress?
11.SM.2 Examiner l'influence des médias sur l'image corporelle et le comportement.	Remue-méninges DR 3–SM	Dans quelle mesure l'élève peut-il se faire une opinion basée sur des informations/données récentes?
11.SM.3 Examiner l'incidence et l'importance des pratiques de vie saine et active sur les problèmes de santé mentale et émotionnelle.	DR 4–SM DR 5–SM Roue messagère	Est-ce que l'élève peut nommer une variété d'habitudes de vie saines? Est-ce que l'élève peut montrer comment ces pratiques de vie saines peuvent avoir un effet positif sur sa santé mentale et émotionnelle?

(suite)

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

Résultats d'apprentissage spécifiques	Preuve (exemple du module)	Questions-repères pour l'évaluation
11.SM.4 Examiner les signes et symptômes des problèmes de santé mentale et émotionnelle associés au stress, à l'anxiété, à la dépression et aux troubles de l'alimentation.	Diagramme en T (Leçon 3)	Est-ce que l'élève peut reconnaître les signes avant-coureurs et les symptômes chez une personne qui vit des problèmes de santé mentale ou émotionnelle?
11.SM.5 Relever les organismes d'aide sociale qui viennent en aide aux personnes souffrant de problèmes de santé mentale et émotionnelle.	Soutien et services communautaires (Leçon 3)	Est-ce que l'élève sait comment avoir accès à des ressources de santé communautaires?
11.SM.6 Appliquer les stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions à des scénarios illustrant des problèmes de santé mentale et émotionnelle précis.	DR 6–SM	Est-ce que l'élève peut utiliser sa pensée critique et ses habiletés en résolution de problèmes pour élaborer des plans d'action basés sur des scénarios/études de cas?

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

Résultats d'apprentissage spécifiques	Preuve (exemple du module)	Questions-repères pour l'évaluation
Module D : Impact social du sport (IS)		
11.IS.1 Reconnaître les différents stades de la participation à des sports et leur rôle dans la société.	DR 1–IS DR 2–IS	Est-ce que l'élève connaît et comprend bien les différents stades de la participation au sport?
11.IS.2 Examiner l'impact du sport sur divers enjeux sociaux; <i>par exemple</i> : origine ethnique, équité entre les sexes, populations ayant des besoins exceptionnels, politique, technologie, affaires.	Pense-Trouve un partenaire-Discute DR 3–IS	Est-ce que l'élève peut exprimer le lien existant entre les enjeux liés au sport et les enjeux sociaux plus généraux?
11.IS.3 Analyser les comportements dans le sport qui peuvent être positifs et/ou négatifs.	Les quatre coins Pense-Trouve un partenaire-Discute DR 3–IS	Dans quelle mesure l'élève peut-il formuler et défendre une opinion éclairée?

(suite)

Module E : Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie (PT) (suite)			
11.PT.1	Expliquer comment se fait la classification des médicaments et des autres substances.	SVA DR 1-PT Jigsaw DR 2-PT	Est-ce que l'élève sait où s'adresser pour obtenir des données/informations récentes?
11. PT.2	Expliquer les stades de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres drogues; <i>entre autres</i> : abstinence, consommation occasionnelle, consommation régulière, abus et dépendance.	DR 3-PT DR 4-PT DR 5-PT	Est-ce que l'élève connaît et comprend bien les divers stades d'implication dans la consommation/l'abus de substances?
11. PT.3	Examiner les facteurs qui influent sur les décisions concernant la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.	Pense-Trouve un partenaire-Discute	Est-ce que l'élève peut énumérer un certain nombre de facteurs qui influent sur la consommation/l'abus de substances?
11. PT.4	Utiliser de l'information fiable pour prendre des décisions saines afin de s'aider soi-même et d'aider les autres en ce qui a trait à la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.	DR 6-PT Modèle DÉCIDE DR 7-PT DR 8-PT DR 9-PT DR 10-PT DR 11-PT	Est-ce que l'élève peut démontrer qu'il sait comment et où s'adresser pour obtenir des informations récentes et du soutien?

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 11^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 : Santé mentale et émotionnelle

Module D : Impact social du sport

Module E : Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la
toxicomanie

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 11^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 se trouvent à la fin de la plupart des leçons.

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)
- SM** Santé mentale et émotionnelle (module C)
- IS** Impact social du sport (module D)
- PT** Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie (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 :

- 11.SA.1** Les deux premiers chiffres indiquent l'année scolaire (11^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 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 maitresse 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 inclus à la fin de la plupart des leçons fournissent 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 : Rappel des activités physiques accomplies au cours d'une période de cinq jours.

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 : Rappel des activités physiques accomplies au cours d'une période de cinq jours
Leçon 2	DR 2–SA : Où en suis-je? DR 3–SA : Inventaire des activités physiques (formats Word et Excel)
Leçon 3	DR 4–SA : Plan personnel d'activité physique DR 5–SA : Planificateur de gestion des risques et de sécurité DR 6–SA : Exemple de lettre d'accompagnement du Stage d'activité physique DR 7–SA : Journal d'activité physique (formats 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)
Module B	
Leçon 1	
Leçon 2	DR 1–GC : Étapes du changement liées à l'activité physique — Questionnaire DR 2–GC : Le processus du changement : personnalisez votre approche
Leçon 3	DR 3–GC : Mini-biographies (et clé de correction) DR 4–GC : Motivation vis-à-vis de l'activité physique, de l'exercice et de l'entraînement — Questionnaire (formats Word et Excel)
Leçon 4	DR 5–GC : Jeu questionnaire sur les obstacles à l'activité physique (formats Word et Excel)
Leçon 5	DR 6–GC : Grille des nouvelles habitudes (formats Word et Excel) DR 7–GC : Contrat d'activité physique
Leçon 6	DR 8–GC : Mesure de la condition physique en regard d'activités courantes (formats Word et Excel) DR 9–GC : Niveau d'effort et d'intensité DR 10–GC : Tableau comparatif de l'endurance cardiorespiratoire chez les personnes en mauvaise forme et chez les personnes en bonne forme physique DR 11–GC : Lignes directrices sur le principe FITT DR 12–GC : Programmes fractionnés d'entraînement contre résistance DR 13–GC : Journal d'entraînement contre résistance Planificateur d'entraînement contre résistance (format Excel) — disponible à < www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/ >
Module C	
Leçon 1	DR 1–SM : Facteurs ayant une incidence sur la santé mentale et émotionnelle (et clé de correction) DR 2–SM : Pratiques de vie saine favorables à la santé mentale et émotionnelle DR 3–SM : Expériences de vie conduisant à des problèmes de santé mentale
Leçon 2	DR 4–SM : Inventaire des indicateurs de bien-être DR 5–SM : Questions courantes au sujet de l'image corporelle
Leçon 3	DR 6–SM : Scénarios de santé mentale
Module D	
Leçon 1	DR 1–IS : Histoire du sport : appariez les colonnes (et clé de correction) DR 2–IS : Le continuum d'activité physique/du sport
Leçon 2	DR 3–IS : Appel interjeté devant la Commission des droits de la personne
Leçon 3	DR 4–IS : Dilemmes moraux dans les sports
Module E	
Leçon 1	DR 1–PT : Comment lire l'étiquette d'un médicament d'ordonnance (et clé de correction) DR 2–PT : Jugez-en par vous même
Leçon 2	DR 3–PT : De l'expérimentation à la dépendance en 43 secondes DR 4–PT : Stades de la consommation d'alcool ou d'autres drogues (et clé de correction)
Leçon 3	DR 5–PT : Facteurs de risque et facteurs de protection liés à la consommation et à l'abus d'alcool ou d'autres drogues (et clé de correction) DR 6–PT : Techniques faisant appel à la perception individuelle des risques DR 7–PT : Conséquences... Conduire ou ne pas conduire, voilà la décision à prendre

	DR 8-PT : Conséquences non intentionnelles : étude du cas d'Elvis Presley DR 9-PT : L'histoire de Sam : comment une ado de Walnut Creek s'est libérée de sa dépendance à la métamphétamine*
Leçon 4	DR 10-PT : Acquérir des aptitudes à la promotion d'idées par la présentation d'un témoignage d'expert DR 11-PT : Exposé sur la prévention de la toxicomanie

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

- 11.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.
- 11.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.
- 11.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;
- entre autres* : niveau d'instruction, niveau de surveillance, installations et environnement, équipement, vêtements et chaussures, considérations personnelles et autres.
- 11.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.
- 11.SA.5** Participer à des activités physiques d'un niveau d'intensité modéré à vigoureux.
- 11.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.

MODULE A : STAGE D'ACTIVITE PHYSIQUE

Introduction

Ce cours s'intitule Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année. Qu'est-ce qu'un mode de vie sain et actif? Certains affirment que la santé est l'absence de maladie. Bien qu'une telle affirmation soit vraie, elle ne rend pas bien compte de l'essence ou des objectifs réels de ce cours. Les personnes qui sont de cet avis affichent parfois une attitude plus passive que proactive dans la mesure où elles « prennent soin » d'elles-mêmes lorsqu'elles tombent malades.

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.

Les personnes qui adhèrent réellement au concept d'un mode de vie sain et actif comprennent que ce mode de vie ajoute de la « valeur » à leur vie. Pour elles, le fait d'adopter un tel mode de vie ne doit rien au hasard. Il s'agit d'un choix résolu qui suppose la prise de décisions liées au fragile équilibre entre un mode de vie physiquement actif, une alimentation saine et d'autres comportements sains. Adopter un mode de vie sain, actif favorise aussi une image de soi positive et de saines relations avec les autres.

Dans ce module, les élèves apprennent à analyser leur propre situation et à prendre des décisions qui leur permettront de devenir physiquement plus actifs ou de maintenir leur niveau actuel de participation à l'activité physique afin d'améliorer les éléments de la condition physique reliés à la santé. Dans le cadre de leur stage d'activité physique, ils conçoivent leur propre plan d'activité physique en fonction de leurs intérêts. Ils apprennent aussi l'importance de la gestion des risques en rapport avec une participation adéquate et sécuritaire à l'activité physique. Une fois leur stage d'activité physique en cours, les élèves commencent à consigner leurs progrès comme preuve qu'ils ont su répondre aux exigences du cours.

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

Les documents à l'appui des leçons sont présentés à la fin de toutes les leçons.

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 réfléchissent aussi sur leur propre situation personnelle et sur ce que l'on exige d'eux pour qu'ils puissent satisfaire aux exigences du stage d'activité physique.



Résultat d'apprentissage spécifique

11.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.



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. Ce cours a pour but d'amener les parents, les élèves et les écoles « à travailler ensemble en vue 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 » (*Des enfants en santé*, p. 29).

RÉFÉRENCES



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. Disponible en ligne à www.gov.mb.ca/healthykids/index.fr.html.

Exigences liées au stage d'activité physique

Dans le cadre du cours Éducation physique et Éducation à la santé 11^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 satisfaire 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 et par semestre) à l'**activité physique modérée à vigoureuse** qui contribue à l'endurance cardiorespiratoire plus une ou plusieurs éléments de la condition physique reliés à la santé (force musculaire, endurance musculaire et flexibilité).
- Les activités physiques choisies doivent être sécuritaires, reposer sur une éthique et s'adapter à l'âge et au développement; 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 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 aborder les mesures de gestion des risques en rapport avec les activités physiques choisies.

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.

- 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. Le 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;
 - registre 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).

**R E M A R Q U E P O U R
L ' E N S E I G N A N T**

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 de **modérée à vigoureuse**. Chez certains élèves qui en sont au stade de la précontemplation, de la contemplation ou de la préparation du continuum des Étapes du changement (voir la leçon 2 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 respecter le point 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. Toute 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 est important 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 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, revoir le DR 9-GC : Niveau d'effort et d'intensité. (Voir aussi leçon 6 du module B.)

RÉFÉRENCES



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

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, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. Disponible en ligne à <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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.

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 <www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/condition-physique/downloads.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*. <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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Rappel des activités physiques accomplies

Pour être en mesure d'élaborer un plan de stage d'activité physique réalisable, les élèves doivent d'abord examiner et analyser leur situation actuelle du point de vue de l'activité physique.

Inviter les élèves à réfléchir aux moyens à prendre pour satisfaire aux exigences de leur stage d'activité physique en répondant au DR 1-SA. Les élèves se rappellent quelle a été leur participation à l'activité physique au cours d'une période de cinq jours. Ils répondent aussi aux questions ayant trait aux exigences physiques liées à leur carrière ou à leur emploi potentiel. Lorsque les élèves ont terminé de répondre seuls aux questions, leur demander de faire part au reste de la classe de la carrière ou de l'emploi de leur choix et des exigences physiques associées qu'ils ont trouvées. Avec tous les élèves, tenter de catégoriser les carrières et les emplois mentionnés en fonction de leurs exigences physiques.



Se reporter au DR 1-SA : Rappel des activités physiques accomplies au cours d'une période de cinq jours.

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).

DR 1–SA : Rappel des activités physiques accomplies au cours d'une période de cinq jours

Nom _____ Date _____ Classe _____

Marche à suivre

Remplir le tableau Rappel des activités physiques accomplies au cours d'une période de cinq jours, en indiquant :

- les jours/les dates où vous avez fait des activités physiques (deux des cinq jours doivent être des jours de fin de semaine)
- le type d'activités physiques auxquelles vous avez participées
- le temps (en heures et en minutes) consacré à la participation à des activités d'intensité diverse :
 - **activités légères** : vous commencez à remarquer votre respiration mais pouvez parler facilement;
 - **activités modérées** : vous entendez votre respiration mais pouvez encore parler;
 - **activités vigoureuses** : vous respirez bruyamment et il vous est difficile de parler.

Après avoir rempli le tableau, répondez aux questions qui suivent :

Rappel des activités physiques accomplies au cours d'une période de cinq jours				
Jour / Date	Activité physique	Temps (heures et minutes) et effort perçu		
		Léger	Modéré	Vigoureux
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
Temps total				

Situation actuelle

1. Le temps et le type d'activité physique indiqués au tableau ci-dessus reflètent-ils fidèlement votre profil d'activité physique? Expliquez votre réponse?

(suite)

DR 1–SA : Rappel des activités physiques accomplies au cours d'une période de cinq jours (suite)

2. En vous fondant sur les critères de stage d'activité physique que votre enseignant a établis pour vous et sur l'information que vous avez fournie au tableau Rappel des activités physiques accomplies au cours d'une période de cinq jours, comment croyez-vous pouvoir satisfaire aux exigences de votre 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 en augmentant quelque peu le niveau actuel de mon activité physique.
 - Je ne suis actuellement pas suffisamment actif pour satisfaire aux exigences de mon cours et j'aurai besoin de l'aide de mon enseignant, de mes amis et de ma famille pour y parvenir.

Carrière ou emploi souhaité

1. Dans l'espace prévu à cet effet ci-dessous, indiquez **trois** carrières ou emplois auxquels vous aimeriez accéder au cours des cinq à dix prochaines années. Précisez les exigences physiques requises pour réussir dans ces carrières ou ces emplois.

Carrières ou emplois	Exigences physiques
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. Examinez les exigences physiques associées à chacun de ces trois emplois ou carrières. Y a-t-il des points communs ? Si oui, lesquels?

3. Comparez maintenant l'information fournie au tableau Rappel des activités physiques accomplies au cours d'une période de cinq jours et celle fournie pour les trois emplois ou carrières de votre choix. En fonction de cette comparaison, comment croyez-vous pouvoir satisfaire aux exigences physiques associées à votre emploi ou carrière potentiel?

- Je suis déjà en voie de pouvoir satisfaire aux exigences physiques associées à mon emploi ou à ma carrière potentiel.

(suite)

**DR 1–SA : Rappel des activités physiques accomplies
au cours d'une période de cinq jours (suite)**

- Je serai en mesure de satisfaire aux exigences physiques de mon emploi ou à de ma carrière potentiel en augmentant quelque peu le niveau actuel de mon activité physique.
- Je ne suis actuellement pas suffisamment actif pour satisfaire aux exigences physiques de mon emploi ou à de ma carrière potentiel.

Observations

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

Introduction

Dans cette leçon, les élèves commencent à discerner les activités physiques qui les intéressent et qui contribuent aux éléments de la condition physique reliés à la santé. Ils commencent aussi à comprendre que la participation aux activités physiques suppose un certain niveau de risque, mais que le fait de prévoir ces risques peut aider à réduire les possibilités de blessure.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 11.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 d'une bonne compréhension du processus de gestion des risques et des responsabilités liées à la participation à l'activité physique.
-



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Éléments de la condition physique reliés à la santé

Sur l'acétate du rétroprojecteur ou sur le tableau, inscrire les éléments de la condition physique reliés à la santé suivants :

- endurance cardiorespiratoire
- force musculaire
- endurance musculaire
- flexibilité

À titre de stratégie d'activation, procéder avec la classe à une séance de remue-méninges et à une discussion sur les activités physiques susceptibles de contribuer à chacun de ces éléments. (Ces éléments sont traités en détail à la leçon 6 du module B.) Soulignons que de nombreuses activités physiques contribuent à plus d'un élément de la condition physique relié à la santé; par conséquent, inviter les élèves à indiquer la contribution essentielle des activités.

RÉFÉRENCES



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

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Lignes directrices pour l'évaluation de la condition physique dans les écoles* du Manitoba, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004, p. 11. Disponible sur le CD-ROM d'accompagnement ainsi qu'en ligne à [<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html >](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html).



Information générale

Préférences individuelles en matière de participation à l'activité physique

Il n'existe pas deux personnes semblables. Ainsi, nous sommes mieux en mesure de nous rendre compte que chacun participe à diverses activités physiques pour des raisons différentes. Certaines personnes ne font aucune activité physique alors que d'autres y participent à des fins récréatives ou pour les sensations fortes que leur procure la compétition. D'autres apprécient la solitude associée aux activités physiques en plein air alors que d'autres encore aiment la compagnie d'un partenaire d'entraînement ou d'exercice ou la camaraderie d'une équipe, voire un peu des deux, selon les circonstances.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Où en suis-je?

Pour bien commencer à planifier le stage d'activité physique, inviter les élèves à se servir du DR 2-SA pour réfléchir sur les activités physiques auxquelles ils aiment participer (ou auxquelles ils envisageraient de participer) en compagnie d'amis, de membres de leur famille ou seuls.



Se reporter au DR 2-SA : Où en suis-je?



Information générale

Facteurs de risque associés à l'activité physique

La participation à l'activité physique procure un sentiment de bien-être et contribue à l'amélioration de la santé générale. Elle suppose aussi la prise de risques calculés. Pour garantir la sécurité des participants et réduire au minimum les risques de blessure, il est nécessaire de comprendre les risques inhérents ou potentiels liés à la participation à une activité physique, quelle qu'elle soit.

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.

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.

RÉFÉRENCES



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 sur le CD-ROM d'accompagnement, ainsi qu'en ligne à www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Inventaire des activités physiques

Inviter les élèves à se servir du DR 3-SA pour commencer à trouver les activités physiques qu'ils incluront dans leur stage d'activité physique. Ils peuvent choisir les activités en fonction des critères suivants :

- le type d'activité;
- le ou les éléments de la condition physique reliés à la santé auxquels contribue l'activité;
- le niveau de risque associé à l'activité.



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

La version Excel de l'Inventaire des activités physiques est disponible sur le CD-ROM d'accompagnement ainsi qu'en ligne à 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).

DR 2–SA : Où en suis-je?

Nom _____ Date _____ Class _____

Veillez remplir le tableau ci-dessous en indiquant les activités physiques auxquelles vous participez maintenant ou auxquelles vous souhaiteriez peut-être participer si vous en aviez la possibilité. Certaines activités peuvent se retrouver sous plus d'une rubrique.

« *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).

J'aime participer ou j'envisagerais de participer aux activités physiques suivantes seul ou avec les groupes désignés ci-après.

Seul	Avec des amis	Avec des membres de ma famille

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 [<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html >](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	
VA	Activités de vie active
HM	Activités pratiquées hors du milieu habituel
CO	Sports de combat
CP	Activités de conditionnement physique
SC	Activités se pratiquant sur une surface commune
FM	Jeux avec filet ou contre un mur
RG	Activités rythmiques et gymniques
CB	Activités au champ et au bâton
JP	Jeux de précision

Cote de facteur de risque (CFR)	
C F R	Niveau de préoccupations en matière de sécurité; niveau d'instruction ou de surveillance recommandé.
1	Peu de préoccupations en matière de sécurité; peu d'instruction qualifiée ou de surveillance adulte requise.
2	Quelques préoccupations en matière de sécurité, instruction qualifiée recommandée et peu ou pas de surveillance adulte requise.
3	Plusieurs préoccupations en matière de sécurité, instruction qualifiée requise et surveillance adulte recommandée.
4	De nombreuses préoccupations en matière de sécurité, et instruction qualifiée et surveillance adulte requises.

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
	Aikido	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 Cheeleading)	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

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

Introduction

Dans cette leçon les élèves commencent à discerner les risques inhérents aux activités physiques qu'ils ont choisies d'intégrer à leur stage d'activité physique. De plus, ils démontrent les compétences nécessaires pour accéder à l'information pertinente leur permettant de prendre des décisions éclairées en matière de gestion des risques et de sécurité en rapport avec leur participation à l'activité physique. Ils commencent aussi à mettre en œuvre leur plan d'activité physique et à consigner leur participation à l'activité physique.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 11.SA.2** Faire preuve de compréhension du processus de gestion des risques et des responsabilités associés à la participation à l'activité physique.
- 11.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;
entre autres : niveau d'instruction, niveau de surveillance, installations et environnement, équipement, vêtements et chaussures, considérations personnelles et autres.
- 11.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.
- 11.SA.5** Participer à des activités physiques d'un niveau d'intensité modéré à vigoureux.
- 11.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.



Information générale

Plan personnel d'activité physique

Maintenant que les élèves ont trouvé les activités auxquelles ils participeront au cours de leur stage d'activité physique, ils doivent commencer à en organiser les éléments 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. Ils peuvent utiliser un planificateur d'activité physique comme celui présenté dans le DR 4-SA. Cet outil peut servir à présenter aux parents les activités physiques que les élèves ont choisies d'intégrer à leur plan d'activité physique.



Se reporter au DR 4-SA : Plan personnel d'activité physique.



Information générale

Sécurité et gestion des risques

Le processus de gestion des risques est un élément essentiel du plan personnel d'activité physique. La gestion des risques ne consiste pas à éliminer les risques ou les possibilités de blessure mais plutôt à cerner les risques inhérents à toute activité physique et à trouver les stratégies qui permettront de prendre en compte ces risques. En agissant de la sorte, on peut limiter les risques, et, en cas de blessure, la gravité en est réduite au minimum en raison de l'approche proactive.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Planifier la gestion des risques

Inviter les élèves à remplir au moins deux feuilles Planificateur de gestion des risques et de sécurité (fournies avec le DR 5-SA) en rapport avec les activités physiques qu'ils ont choisies d'intégrer à leur plan d'activité physique et qui présentent la cote de facteur de risque (CFR) la plus élevée.



Se reporter au DR 5-SA : Planificateur de gestion des risques et de sécurité.

Une fois que les élèves ont rempli les feuilles de Planificateur, leur demander de comparer leur plan d'activité physique aux Listes de vérification sur la sécurité des activités

Il est possible d'ajouter de nouvelles

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/l'éducation à la santé de la 9^e à la 12^e année* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba) duquel ces listes sont tirées. Les Listes de vérification doivent être intégrées au plan d'activité physique que l'élève soumettra à l'approbation des parents.

Ajout d'activités physique

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.

activités physiques au plan d'activité physique une fois que le plan original a été signé par l'enseignant et approuvé par le parent. Il est également possible d'inclure au plan des activités non listées dans l'Inventaire des activités physiques (voir le DR 3-SA).

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez vous reporter aux ressources suivantes : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Lignes directrices pour l'évaluation de la condition physique dans les écoles du Manitoba*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004.

---. *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.

---. *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.

Ces ressources sont disponibles sur le CD-ROM d'accompagnement ainsi qu'en ligne à www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html.



Information générale

Apporter la dernière touche 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 rechercher 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 gestion des risques;
 - 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 du lieu 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.

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 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.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Les enseignants sont encouragés à s'entretenir à intervalle 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

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).

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 www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/.

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 DM 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 DM 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 5–SA : Planificateur de gestion des risques et de sécurité

Nom _____ Date _____ Classe _____

Assumer la responsabilité de la sécurité est une partie très importante du volet HORS-classe du cours Éducation physique et Éducation à la santé 11^e année. Les questions qui suivent vous aideront à gérer les risques associés à toute activité physique tout en y participant :

- Comprenez-vous les règles de sécurité applicables à l'activité physique?
- Cette activité est-elle adaptée à votre âge, à vos habiletés et à votre condition physique?
- Cette activité est-elle adaptée à tout problème de santé ou besoin de services de santé particulier que vous pourriez avoir?
- Connaissez-vous la bonne technique pour l'exécution de ces exercices ou les habiletés requises pour leur pratique?
- Êtes-vous conscient des risques associés à cette activité physique et des moyens à prendre pour éviter les dangers?
- L'équipement dont vous allez vous servir est-il bien adapté et en bon état?
- Les installations et l'aire de jeu que vous allez utiliser sont-elles sécuritaires?
- Bénéficierez-vous d'instructions ou d'une surveillance adéquates compte tenu du danger ou des risques associés à cette activité physique?
- Avez-vous discuté de votre choix d'activités physiques avec vos parents et votre professeur d'éducation physique et d'éducation à la santé?

Je suis conscient des risques associés à (nom de l'activité physique) _____, dont la cote de facteur de risque est de _____, et j'ai l'intention d'appliquer les stratégies qui suivent afin de réduire au minimum certains des risques potentiels que je suis en mesure de prévoir en rapport avec ma participation à cette activité.

Facteurs de risque	Facteurs de risque	Facteurs de risque
Niveau d'instruction	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪
Niveau de surveillance	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪
Équipement	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪
Installations et environnement	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪
Vêtements et chaussures	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪
Considérations personnelles et autres*	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪

* Besoins de services de santé spéciaux, niveau d'habileté, expérience, accessibilité, etc.

(suite)

DR 5–SA : Planificateur de gestion des risques et de sécurité (suite)

Code du facteur de risque		
CFR	Niveau de préoccupations en matière de sécurité; niveau d'instruction ou de surveillance recommandé.	Exemples
1	Peu de préoccupations en matière de sécurité; peu d'instruction qualifiée ou de surveillance adulte requise.	Marche Étirement
2	Quelques préoccupations en matière de sécurité, instruction qualifiée recommandée et peu ou pas de surveillance adulte requise.	Racquetball Patinage sur glace
3	Plusieurs préoccupations en matière de sécurité, instruction qualifiée requise et surveillance adulte recommandée.	Planche à neige Hockey sur gazon
4	De nombreuses préoccupations en matière de sécurité, et instruction qualifiée et surveillance adulte requises.	Natation Karaté

Références

Pour de plus amples renseignements sur les questions de sécurité et de gestion des risques en rapport avec les activités physiques, veuillez consulter le document *Manuel de la sécurité HORS-classe : Guide-ressource pour l'éducation physique/l'éducation à la santé de la 9^e à la 12^e année* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba) sur le site Web scolaire ou divisionnaire suivant :

(Insérer l'adresse du site scolaire ou divisionnaire où se trouve cette ressource.)

Si vous n'avez pas accès à Internet, demandez à votre enseignant de vous imprimer un exemplaire des Listes de vérification sur la sécurité des activités physiques correspondant aux activités physiques choisies.

DR 6–SA : Exemple de lettre d'accompagnement du 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 11^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;
- incidence sociale du sport;
- santé mentale et émotionnelle;
- prévention de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres substances.

Votre enfant devra aussi planifier 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 du 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 11^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 ou vigoureuse)	Réflexions personnelles
<i>Exemple</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marche aller-retour maison-école ▪ Course à pied après l'école ▪ Tondre le gazon 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 20 min ▪ 30 min ▪ 15 min 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Légère ▪ Vigoureuse ▪ Modérée 	Suis en superbe forme aujourd'hui. Bien dormi. Trop mangé au souper. Me sens un peu stressé à cause de l'examen de mathématiques de 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				

Réfléchissez sur les moyens d'accroître votre activité physique :

- **Ajoutez une nouvelle activité :** Trouvez une nouvelle activité qui vous plaît. Allez marcher pendant 15 à 30 minutes avant de vous asseoir devant la télé pour écouter votre émission favorite ou pour faire une pause au cours de votre journée de travail.
- **Transformez une période d'inactivité en période d'activité :** Faites une promenade après le souper, faites du vélo stationnaire ou des demi-redressements assis tout en regardant la télé, marchez pour retourner vos vidéos à la boutique ou pour aller faire de petites emplettes.
- **Repoussez vos limites :** Augmentez votre rythme de marche, marchez pendant 30 minutes plutôt que 20, ou allez marcher cinq fois par semaine plutôt que trois.
- **Faites davantage d'efforts :** Transformez vos marches ordinaires en marches rapides ou en séances de course à pied.

* Source : Dairy Council of California. "Physical Activity Journal", *Meals Matter: Eating for Health—Health Topics*. 2005. <www.mealsmatter.org>. Adapté avec l'autorisation 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 : GESTION DE LA CONDITION PHYSIQUE

Résultats d'apprentissage spécifiques

Introduction

Leçon 1 : L'activité physique pour une santé et une condition physique optimales

Leçon 2 : Changer le comportement lié à l'activité physique

Leçon 3 : Comprendre vos motivations personnelles en regard de l'activité physique

Leçon 4 : Surmonter les obstacles à l'activité physique

Leçon 5 : Faire de l'activité physique une habitude

Leçon 6 : Planifier sa condition physique

MODULE B : GESTION DE LA CONDITION PHYSIQUE

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 11.GC.1** Évaluer les bienfaits des types d'activités physiques choisies par rapport au développement de la condition physique et à la prévention de la maladie aux différents stades de la vie;
par exemple, le lien entre l'activité aérobique et la maladie cardiovasculaire, le cancer du sein, le diabète de type 2 et la santé mentale; le lien entre les exercices de port de poids et l'ostéoporose.
- 11.GC.2** Examiner les facteurs qui ont une incidence sur l'élaboration, la mise en œuvre et le respect d'un plan personnel d'activité physique;
par exemple, motivation, obstacles, changement de mode de vie, valeurs et attitudes, bienfaits sur le plan social, situation financière, maladies, incitatifs, volonté de changement.
- 11.GC.3** Examiner et évaluer les facteurs qui ont une incidence sur les choix en matière de conditionnement physique et d'activité;
par exemple, motivations intrinsèque et extrinsèque, intérêts personnels, état de santé, antécédents familiaux, environnement, situation financière, culture, niveau de risque.
- 11.GC.4** Démontrer sa compréhension des concepts et des principes liés à la conception et à la mise en pratique d'un plan personnel d'activité physique;
par exemple, endurance cardiorespiratoire (bonne forme aérobique), bonne forme musculosquelettique, principes du développement de la condition physique, principe FITT (fréquence, intensité, durée [temps] et type d'activité).
- 11.GC.5** Concevoir, mettre en pratique, évaluer et revoir une suite d'exercices qui contribue aux éléments de condition physique reliés à la santé;
par exemple, programmes d'entraînement contre résistance, de marche et de course.

MODULE B : GESTION DE LA CONDITION PHYSIQUE

Introduction

Il est nécessaire d'être physiquement actif pour être en bonne santé et maintenir une bonne santé. Notre mode de vie moderne rapide et toutes les commodités qu'il comporte nous ont rendus progressivement plus inactifs, et cela est dangereux pour notre santé. Rester assis devant la télé ou l'ordinateur, se déplacer en auto et prendre l'ascenseur sont autant d'habitudes qui encouragent l'inactivité. L'inactivité physique est aussi dangereuse pour notre santé que le tabagisme (Agence de la santé publique du Canada, « Pourquoi faire de l'activité physique? »).

De nombreux risques pour la santé sont associés à l'inactivité physique, y compris l'ostéoporose, le diabète de type 2, le cancer, la crise cardiaque et les accidents vasculaires cérébraux. À l'inverse, le fait d'être actif comporte de nombreux bienfaits comme une meilleure estime de soi, un meilleur rendement au travail et une plus grande tolérance à la douleur. Mais le simple fait d'être conscients de ces risques et de ces bienfaits ne semble pas suffisant pour nous pousser à adopter un mode de vie actif. Il faut pour cela un changement d'attitude ainsi que la motivation nécessaire pour mettre en pratique de nouveaux comportements axés sur l'activité.

Selon l'Agence de la santé publique du Canada, les jeunes devraient faire 90 minutes d'activité physique chaque jour, dont 30 minutes consacrées à des exercices vigoureux, et 60 minutes consacrées à des exercices modérés, pour demeurer en santé ou améliorer leur santé (*Guide d'activité physique canadien pour les jeunes*, p. 2). 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 notamment en montant les escaliers, en faisant du vélo et ainsi de suite. La majorité des Canadiens ne sont pas suffisamment actifs dans leurs périodes de loisirs pour en retirer quelque bienfait que ce soit sur le plan de la santé.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez vous reporter aux guides suivants :

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 www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/condition-physique/downloads.html.

---. « Pourquoi faire de l'activité physique? » *Guide d'activité physique canadien pour une vie active saine pour les aînés*. Le 8 oct. 2003. www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/aines/pourquoi.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 www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html.

Dans ce module, les élèves examinent des approches permettant de modifier leur comportement en regard de l'activité physique, discutent des obstacles à l'activité physique

et de façons de les surmonter et apprennent à ne pas dévier d'un programme d'activité physique une fois qu'ils l'ont commencé.

Le module B : Gestion de la condition physique comprend six leçons :

- Leçon 1 : L'activité physique pour une santé et une condition physique optimales
- Leçon 2 : Changer le comportement lié à l'activité physique
- Leçon 3 : Comprendre vos motivations personnelles en regard de l'activité physique
- Leçon 4 : Surmonter les obstacles à l'activité physique
- Leçon 5 : Faire de l'activité physique une habitude
- Leçon 6 : Planifier sa condition physique

Des documents de ressource à l'appui des leçons se trouvent à la fin de la plupart des leçons.

Leçon 1 : L'activité physique pour une santé et une condition physique optimales

« Chez l'homme, le manque d'activité physique détruit la bonne condition, alors que le mouvement et l'exercice physique méthodique la préservent. »

– Platon (427-347 avant notre ère)

Introduction

La pratique de l'activité physique et l'exercice sont des stratégies de maintien de la santé importantes pour les personnes de tout âge – enfants, jeunes, adultes et aînés. Pour que l'activité physique devienne partie intégrante du mode de vie d'une personne, il doit y avoir un lien émotionnel positif avec les activités choisies. En d'autres mots, il faut que l'activité physique soit perçue comme quelque chose d'agréable et d'amusant. Faire en sorte que l'activité physique et l'exercice soient perçus comme amusants tient en partie au simple fait d'en faire une habitude.

Cette leçon porte essentiellement sur les nombreux bienfaits de l'activité physique et de l'exercice. Ces bienfaits sont classés selon trois catégories : bienfaits pour la condition physique, bienfaits pour la santé et bienfaits pour la santé mentale et émotionnelle.



Résultat d'apprentissage spécifique

11.GC.1 Évaluer les bienfaits des types d'activités physiques choisies par rapport au développement de la condition physique et à la prévention de la maladie aux différents stades de la vie;

par exemple : le lien entre l'activité aérobique et la maladie cardiovasculaire, le cancer du sein, le diabète de type 2 et la santé mentale; le lien entre les exercices de port de poids et l'ostéoporose.



Principaux éléments de connaissance

- L'activité physique apporte des bienfaits sur le plan de la condition physique, de la santé et de la santé mentale et émotionnelle.
- Des bienfaits précis sont associés à certaines activités physiques.
- L'activité physique s'accompagne de bienfaits essentiels aux différents stades de la vie.



Questions essentielles

1. Quels sont les bienfaits du conditionnement physique en regard des cinq grands systèmes du corps humain?
 2. Pourquoi qualifie-t-on d'effets systémiques les effets de l'exercice?
 3. Quels sont les bienfaits de l'exercice pour la santé mentale et émotionnelle?
 4. Quels bienfaits de l'activité physique peuvent être différents ou les mêmes pour des groupes d'âge précis?
-



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Bienfaits de l'activité physique et de l'exercice

Inviter les élèves à trouver les nombreux bienfaits de l'activité physique et de l'exercice en répondant à la question qui suit :

- En quoi l'activité physique ou l'exercice est-il amusant pour vous ou comment pourraient-ils le devenir?

Demander ensuite aux élèves de faire l'exercice suivant :

- Énumérez autant de bienfaits de l'activité physique et de l'exercice que vous le pouvez.

Après que les élèves ont eu la chance d'énumérer individuellement les bienfaits de l'activité physique et de l'exercice, les inviter à travailler en groupes pour dresser une liste commune. Leur demander de discuter des bienfaits et de les classer selon trois catégories : bienfaits pour la condition physique, bienfaits pour la santé et bienfaits pour la santé mentale et émotionnelle. Discuter de tout bienfait qui n'entre dans aucune des trois catégories et demander aux élèves de créer au besoin de nouvelles catégories.



Information générale

Bienfaits de l'activité physique pour la condition physique

L'activité physique régulière accroît les capacités de l'organisme et l'efficacité au travail (exécution des mouvements), réduit les risques de blessures et de maladie et agit positivement sur la composition corporelle (augmentation des masses musculaire et osseuse et diminution de la masse de graisse). Le mouvement exige un effort accru des systèmes cardiovasculaire, respiratoire, musculaire, squelettique et nerveux. Chacun de ces systèmes bénéficie d'un plan d'activité axé sur l'augmentation continue et progressive du degré d'intensité de l'effort (activités plus difficiles et exigeant un temps d'accomplissement plus long). Les systèmes s'adaptent à l'effort croissant, d'où leur efficacité accrue et la capacité de fournir un rendement supérieur au travail. En d'autres mots, l'organisme est capable de travailler plus longtemps et plus dur qu'il ne l'était auparavant. Chez la personne qui atteint

un niveau supérieur de condition physique, les tâches quotidiennes ne sont plus aussi difficiles qu'elles ne l'étaient.

Il n'est pas nécessaire de passer des heures au gymnase pour goûter aux bienfaits de l'activité physique. Chaque fois que nous lançons une balle, faisons une longueur de piscine ou gravissons une volée d'escaliers, les cinq principaux systèmes de notre organisme s'adaptent en conséquence. Lorsque de telles activités sont suffisamment habituelles, notre condition physique générale s'améliore.

L'organisme humain s'adapte bien à l'activité physique régulière et progressive, qui peut donner lieu à une amélioration substantielle des fonctions cardiovasculaire et respiratoire (cœur, appareil circulatoire et poumons), de la force et de l'endurance musculaires, de la flexibilité, de la composition corporelle et de l'habileté à réagir au stress psychologique.

Voici quelques-uns des changements les plus perceptibles résultant de l'activité physique :

- fonction et endurance cardiaques et circulatoires accrues, qui se traduisent par une fréquence cardiaque moindre pour une activité donnée et par une fréquence cardiaque au repos moindre;
- force musculaire accrue, qui se traduit par la capacité de soulever des charges plus lourdes ou par la facilité accrue à soulever des charges légères;
- endurance musculaire accrue, qui se traduit par la capacité d'exécuter davantage de répétitions sans avoir à se reposer;
- densité osseuse accrue, qui se traduit par un risque moindre de fracture ou de blessure;
- amplitude ou souplesse accrue des articulations, qui se traduit par la capacité de prendre des postures corporelles qu'on ne pouvait pas prendre précédemment;
- capacité de travail physique accrue, qui se traduit par la capacité d'accomplir davantage de travail d'un même souffle (p. ex., pelleter la neige de l'entrée avec un moindre risque de blessure ou de conséquences indésirables);
- meilleure composition corporelle (augmentation de la masse musculaire et de la densité osseuse et diminution de la masse de graisse).

Bienfaits de l'activité physique pour la santé

Les bienfaits de l'activité physique et de l'exercice pour la santé sont bien établis par la recherche. En plus d'être bénéfiques aux systèmes cardiovasculaire, respiratoire, musculaire, squelettique et nerveux, l'activité physique et l'exercice ont un effet positif sur les systèmes endocrinien (réactions hormonales) et immunitaire (capacité de l'organisme à se défendre contre les infections). Comme l'activité physique et l'exercice ont des effets diversifiés sur l'ensemble des systèmes de l'organisme, on dit d'eux qu'ils ont un effet systémique, *systémique* signifiant qu'il porte sur l'ensemble des systèmes de l'organisme.

Les données scientifiques révèlent que l'activité physique et l'exercice réguliers peuvent réduire les risques de maladies et d'affections en plus de présenter nombre d'autres bienfaits pour la santé :

- L'activité physique et l'exercice réduisent les risques de maladies et d'affections dont celles-ci :
 - crise cardiaque et cardiopathie;
 - deuxième crise cardiaque;
 - accident vasculaire cérébral;
 - cancers du colon, des poumons, du sein ou de la prostate et bien d'autres types de cancer encore;
 - taux élevé de cholestérol et de triglycérides (gras);
 - hypertension artérielle;
 - glycémie anormale;
 - diabète de type 2;
 - ostéoporose (diminution de la densité osseuse);
 - douleur;
 - arthrite et remplacement de la hanche ou du genou;
 - dépression et anxiété;
 - apnée du sommeil.
- D'autres bienfaits sont aussi associés à l'activité physique et à l'exercice, notamment :
 - tolérance accrue à la douleur;
 - meilleure estime de soi;
 - renforcement du système immunitaire;
 - meilleure posture et meilleur équilibre;
 - fréquence moindre des chutes accidentelles;
 - plus grande énergie;
 - meilleures habitudes de sommeil;
 - guérison plus rapide des blessures et rétablissement plus rapide après intervention chirurgicale;
 - niveau accru de lipoprotéines de haute densité (HDL ou « bon » cholestérol);
 - meilleur potentiel d'atteindre et de conserver un poids santé en brûlant les calories;
 - meilleure capacité de travail;
 - meilleur fonctionnement du système nerveux (des neurones).

Bienfaits de l'activité physique pour la santé mentale et émotionnelle

La participation à l'activité physique offre aux enfants et aux jeunes des possibilités de croissance et de développement qui vont bien au-delà des bienfaits évidents pour la santé. La participation au sport, à l'exercice et à l'activité physique aide aussi :

- à acquérir des aptitudes sociales, comme savoir partager, attendre son tour, coopérer et accepter la victoire comme la défaite;
- à acquérir des aptitudes physiques (p. ex., la coordination, la posture et l'équilibre), des aptitudes locomotrices (p. ex., la course) et des aptitudes au maniement d'objets (p. ex., se servir d'une raquette ou d'un bâton de hockey) qui contribuent à l'autoefficacité;
- à acquérir un sentiment d'appartenance (en faisant des choses avec les autres dans le cadre d'activités sportives ou autres, occasionnelles ou organisées);
- à établir des liens familiaux (lorsque les parents jouent ou s'exercent avec leurs enfants ou les encouragent dans leurs activités sportives);
- à mieux réussir à l'école;
- à prévenir ou à maîtriser les comportements à risque, comme la consommation de tabac, d'alcool ou d'autres substances, la mauvaise alimentation ou la violence;
- à acquérir une meilleure maîtrise de soi, une meilleure estime de soi et une image de soi plus saine;
- à se donner davantage d'occasions de jouer un rôle de leader, à lutter contre l'adversité et à apprendre à gérer son temps.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Bienfaits de l'activité physique et du sport pour différents groupes d'âge

Diviser la classe en six équipes. Demander à deux équipes de trouver au moins cinq activités physiques ou sports communs auxquels participent les **enfants** (chaque équipe travaille individuellement). Deux autres équipes font le même travail en se concentrant sur les **adolescents**, et les deux dernières, en se concentrant sur les **adultes**.

Inviter chacune des équipes à présenter sa liste d'activités physiques ou de sports communs aux membres de l'autre équipe à laquelle a été attribué le même groupe d'âge. À partir de la liste combinée, les deux équipes :

- choisissent les cinq principaux sports ou activités physiques pratiqués par un groupe d'âge donné;
- inscrivent (sur une feuille de papier graphique ou au tableau) les principaux bienfaits pour la condition physique et la santé de chacun des principaux sports ou activités physiques en rapport avec le groupe d'âge concerné.

Chaque paire d'équipes présente ensuite au reste de la classe les activités physiques et les sports susceptibles de présenter les plus grands bienfaits pour la condition physique et la santé d'un groupe d'âge donné (enfants, adolescents ou adultes) et justifie ses choix. Pour terminer, inviter l'ensemble de la classe à trouver les activités physiques et les sports communs susceptibles de présenter les plus grands bienfaits pour la condition physique et la santé des trois groupes d'âge confondus.

Leçon 2 : Changer le comportement lié à l'activité physique

Introduction

Cette leçon porte principalement sur le modèle des Étapes du changement, qui a été utilisé pour aider les personnes à adopter de nouveaux comportements sains et à rejeter des comportements malsains. Déterminer où nous nous trouvons sur le continuum des Étapes du changement peut aider à réaliser le changement voulu. Les expériences d'apprentissage proposées dans cette leçon aideront les élèves à comprendre leur propre étape du changement en rapport avec l'activité physique et les démarches auxquelles ils ont recourues ou auxquelles ils pourraient recourir pour favoriser le changement voulu.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 11.GC.2** Examiner les facteurs qui ont une incidence sur l'élaboration, la mise en œuvre et le respect d'un plan personnel d'activité physique;
par exemple : motivation, obstacles, changement aux habitudes de vie, valeurs et attitudes, bienfaits sur le plan social, situation financière, maladies, incitatifs, volonté de changement.
- 11.GC.3** Examiner et évaluer les facteurs qui ont une incidence sur les choix en matière de conditionnement physique et d'activité;
par exemple : motivations intrinsèque et extrinsèque, intérêts personnels, état de santé, antécédents familiaux, environnement, situation financière, culture, niveau de risque.
-



Principaux éléments de connaissance

- La personne qui modifie son comportement progresse le long du continuum dit des Étapes du changement.
 - Chacune des étapes du changement est associée à des caractéristiques particulières.
 - Il existe des approches précises permettant d'aider les personnes à adopter des comportements sains selon l'endroit où elles se trouvent sur le continuum.
-



Questions essentielles

1. Quelles sont les étapes du modèle des Étapes du changement, et comment peut-on passer d'une étape à la suivante?
 2. Dans le processus du changement, quels seraient deux conseils à mettre en pratique pour passer d'une étape à la suivante? Pourquoi ces conseils sont-ils importants?
 3. Comment le processus du changement appuie-t-il le modèle des Étapes du changement?
-



Information générale

Comportement en matière d'activité physique et d'exercice

Nous sommes tous nés avec le besoin et le désir d'être physiquement actifs. Le succès de notre participation à l'activité physique, la liberté de faire différentes expériences liées au mouvement et le plaisir que nous en retirons entretiennent ce besoin et ce désir. Rester actif fera davantage que promouvoir les comportements essentiels liés à la condition physique qui, comme on le sait maintenant, peuvent ajouter des années à la vie. Rester actif permettra de conserver la vitalité physique qui ajoute de la vie aux années.

Malheureusement, la société dans laquelle nous vivons a connu de nombreux changements dont une orientation marquée vers la consommation, les commodités de la vie et la richesse, changements qui ont réduit la nécessité de bouger et d'être actif. Parallèlement à cette tendance vers une inactivité relative s'accroissent les risques de maladies. Cette tendance générale vers un mode de vie inactif (sédentaire) et d'autres modes de vie malsains (p. ex., la surconsommation alimentaire) a conduit à une crise dans le système de soins de santé, à l'augmentation du nombre de tragédies personnelles liées à la santé et à une « épidémie d'obésité ». Il est donc urgent de s'attacher à enrayer cette tendance. En d'autres mots, nous devons changer d'attitudes en priorisant davantage les comportements liés à l'activité physique et à l'exercice. Nous devons passer de l'étape du « vouloir faire » à celle du « devoir faire ».

Les étapes du changement

Changer d'attitudes et de comportements est un processus qui exige du temps, et chacun de nous se trouve à une étape différente quant à la volonté de changer. Le modèle des Étapes du changement, tel que présenté par Prochaska, Norcross et DiClemente, fournit un cadre permettant d'expliquer comment se produisent les changements de comportement. Il a été appliqué à divers problèmes de comportement (p. ex., toxicomanies, troubles alimentaires et prévention des maladies). Ce modèle aide à déterminer où se trouve une personne donnée sur le continuum du changement et fournit des approches ou types d'aide adaptés à chaque étape du changement et facilitant le passage aux autres étapes.

Le modèle, qui compte cinq étapes, nous aide à déterminer où se trouve une personne donnée en regard du processus du changement de ses attitudes et comportements liés, par exemple, au fait de faire davantage d'activité physique :

1. **Précontemplation** : À cette étape, la personne ne pense pas à modifier son comportement inactif ou sédentaire et n'est pas consciente de son problème. Elle n'envisage pas le changement.
2. **Contemplation** : La personne parvenue à cette étape a réfléchi sur son problème, est consciente de son inactivité et a commencé à penser au changement. Elle n'a encore pris aucune mesure axée sur le changement ou a peut-être commencé à envisager des options de changement.

3. **Préparation/décision** : À cette étape, la personne a entrepris le processus de changement en examinant les possibilités et les options qui s'offrent à elle, par exemple s'inscrire à un gymnase, trouver des vêtements d'exercice, commencer à utiliser un podomètre ou entreprendre un programme de marche à l'heure du midi.
4. **Action** : La personne parvenue à l'étape de l'action a pris des mesures pour abandonner son mode de vie sédentaire en modifiant son comportement, ses expériences ou son environnement de manière à pouvoir surmonter son problème. L'étape de l'action implique des changements de comportement des plus manifestes et exige du temps et de l'énergie. Les indicateurs précoces qui lui sont associés sont des mesures concrètes comme l'évaluation de différents centres de conditionnement physique et la comparaison des tarifs, l'abonnement à un gymnase, l'achat équipement d'exercice, la participation à un groupe de marche et l'utilisation de l'équipement d'exercice pour l'activité physique et non comme « mobilier ».
5. **Entretien** : À l'étape de l'entretien, la personne consolide les acquis découlant de son action initiale par une adhésion soutenue au nouveau comportement, soit, dans le cas présent, à un mode de vie actif (ou en évitant le comportement antérieur – l'inactivité physique). L'acquisition du nouveau comportement exige généralement plusieurs semaines, voire plusieurs mois.

Dans ce modèle, le changement de comportement est présenté comme une démarche. La volonté de changement d'une personne donnée est liée à sa position sur le continuum des Étapes du changement. Une personne peut parvenir à une étape ou la quitter à tout moment et peut aussi se retrouver plus d'une fois à la même étape. Elle peut progresser ou régresser. De manière générale, le but recherché est d'amener la personne à traverser chacune des étapes, de la précontemplation à l'entretien (le nouveau comportement). Une fois qu'elle a pris conscience de l'étape à laquelle elle se trouve en regard d'un certain comportement (p. ex., faire davantage d'activité physique ou être moins sédentaire), il est possible de lui proposer une approche adaptée à sa situation.

Exemple

Un homme sédentaire se dit dégoûté de l'augmentation des cas de diabète dans la société et des coûts en soins de santé qui en découlent, mais ne se rend pas compte du fait que sa propre inactivité constitue un risque accru pour sa santé et le rend notamment vulnérable au diabète. Il est conscient du problème dans la mesure seulement ou les autres sont concernés (*précontemplation*).

Il a récemment soumis une demande d'assurance-invalidité de longue durée, et son courtier lui a répondu qu'il devait se soumettre à un examen médical pour bénéficier du rabais accordé à la clientèle privilégiée. Après l'examen, son médecin l'informe qu'il souffre d'hypertension et d'un taux élevé de triglycérides et de glycémie (prédiabète). L'assurance lui est refusée. Il comprend ainsi qu'il est temps d'apporter un changement dans sa vie et reconnaît qu'il fait partie du problème et qu'il doit mettre de l'ordre dans sa vie pour son propre bien et pour assurer l'avenir de sa famille (*contemplation*).

Après avoir examiné de nombreuses options, il décide de s'inscrire auprès d'un physiologiste de l'exercice agréé d'un centre de conditionnement physique privé (*décision*). Il prend un abonnement d'un an, achète l'équipement nécessaire et rencontre son entraîneur pour la première séance (*action*). En dépit des conseils de ce dernier, il tente maintenant de modifier trop rapidement ses habitudes de vie en se fixant des buts irréalisables et rechute au bout d'une semaine. Il prend alors conscience du fait qu'un changement efficace exige du travail et de la patience (*contemplation* et *action*). Avec les encouragements de sa famille et d'un nouveau partenaire d'entraînement rencontré au centre et vivant la même situation que lui, il s'en tient à son plan personnel d'activité physique et à son programme alimentaire (*décision*). Après huit semaines, son corps a changé, et il se sent revivre; il s'adonne tous les jours à une activité (*entretien*). À l'approche de l'hiver, il établit de pair avec son entraîneur un nouveau programme d'entraînement (*prévention des rechutes*).

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez vous reporter aux ressources suivantes :

Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. *Étapes de changement en activité physique*. Juin 1996. <www.cflri.ca/pdf/f/pep05.pdf>

Service Vie.com. *Programme d'entraînement : Comment se motiver*.

<www.servicevie.com/03forme/condition/motivation.html>

*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) : p. 428-443.

* anglais seulement

Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Étapes du changement liées à l'activité physique — Questionnaire

Proposer aux élèves d'employer une stratégie de type penser-préparer-partager (voir l'annexe E) afin de déterminer à quelle étape du changement ils se situent actuellement en regard de l'activité physique :

- Demander aux élèves de répondre seuls au questionnaire du DR 1-GC, puis d'utiliser leurs réponses ainsi que l'information et les exemples tirés de cette leçon pour définir les mesures ou les stratégies auxquelles ils pourraient recourir pour progresser le long du continuum des Étapes du changement vers l'étape de l'*entretien*.
- Inviter les élèves à débattre de leurs réponses et de leurs idées avec un autre élève qui se trouve actuellement à la même étape qu'eux.
- Pour terminer, demander aux couples d'élèves de faire part de leurs idées au reste de la classe.



Se reporter au DR 1-GC : Étapes du changement liées à l'activité physique – Questionnaire.



Information générale

Le processus du changement

Évoluer le long du modèle des Étapes du changement est un processus qui exige à la fois des changements d'ordre cognitif et des changements de comportement, notamment :

- changements d'attitude et prise de conscience par rapport à sa propre situation (fonction cognitive – en rapport avec la façon dont on pense);
- changements liés aux gestes visant à réduire la fréquence des comportements indésirables, comme le fait de trop manger, et à en acquérir de nouveaux, souhaitables (comportement – la façon dont on agit).

Les deux aspects, cognitif et comportemental, sont nécessaires pour passer d'une étape à une autre.

Le modèle des Étapes du changement porte simultanément sur de multiples attitudes et comportements; il est donc possible pour une personne donnée de se trouver à une certaine étape en regard d'un comportement et à une autre étape en regard d'un autre comportement. La recherche et le maintien d'un mode de vie sain a trait à de nombreux comportements, et il est peu probable qu'une personne donnée se trouve à l'étape de l'entretien pour tous les comportements sains. Elle peut éprouver un certain problème de comportement, ou manifester de manière instable un autre comportement (p. ex., en passant de l'étape de l'entretien à la rechute, et de la rechute à l'étape de l'entretien, et ainsi de suite). Du point de vue d'un mode de vie sain, être physiquement actif et adopter un régime alimentaire sont deux comportements essentiels. Il est très fréquent de voir quelqu'un bien réussir dans un aspect de sa vie, mais réussir moins bien dans un autre aspect. Les athlètes très actifs, par exemple, peuvent mal s'alimenter, même lorsqu'ils sont bien informés sur l'alimentation. Des personnes inactives s'imaginent parfois qu'elles n'ont qu'à bien manger pour être en santé. Pour mener une vie saine et active, nous avons tous besoin d'une approche individualisée qui puisse nous permettre de demeurer à une étape donnée ou de passer à une autre étape.

Sur le plan cognitif, les deux aspects fondamentaux qui permettent de parcourir avec succès le continuum des Étapes du changement sont la motivation et l'estime de soi :

- La **motivation** est un état de propension, d'aspiration à changer, état qui peut fluctuer de temps à autre au gré des circonstances et qui est parfois fortement déterminé par les facteurs internes et externes. La motivation est la probabilité selon laquelle une personne donnée adoptera et poursuivra une stratégie de changement sans en dévier.

- L'**estime de soi** peut être définie comme la probabilité de se percevoir comme en mesure de surmonter les défis de la vie et de mériter d'être heureux. Pour améliorer son estime de soi, une personne doit réaliser avec succès ses attentes. En particulier, plus les attentes ou les buts sont réalistes, plus le taux de succès est élevé. En retour, le succès se traduit à court terme par une meilleure estime de soi.

Une approche personnalisée du changement

Les approches efficaces du processus du changement reposent sur les principes suivants :

- adapter l'approche à chacune des étapes du changement;
- ne franchir qu'une seule étape à la fois;
- être patient et se donner le temps de changer.

Adapter son approche à chacune des étapes du changement exige des conseils précis sur les plans cognitif et comportemental, conseils qui sont présentés sommairement au DR 2-GC. Il est possible de recourir à des approches précises pour aider les personnes à adopter des comportements sains, tout dépendant de l'endroit où elles se trouvent le long du continuum des Étapes du changement.



Se reporter au DR 2-GC : Le processus du changement : personnalisez votre approche.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Simulation des étapes du changement

Inviter les élèves à se regrouper par deux pour simuler les étapes du changement. L'un des élèves choisi une étape du changement selon sa propre situation (telle que définie au DR 1-GC) et l'autre tente d'utiliser les conseils d'ordre comportemental et cognitif appropriés pour l'aider à progresser le long du continuum des Étapes du changement. Demander aux élèves de simuler chacune des étapes du changement, de noter par écrit les méthodes qui se sont révélées efficaces à chacune des étapes et selon les circonstances et d'expliquer la raison d'être de chacune des méthodes.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

En cas de préoccupations concernant la réaction de certains élèves au fait de se reporter à leur propre situation dans le cadre du jeu de rôle, l'enseignant peut plutôt proposer un scénario correspondant à une étape du changement.

Les élèves peuvent s'inspirer des conseils d'ordre cognitif et comportemental du DR 2-GC pour formuler leurs questions ou orienter la discussion.



Se reporter au DR 1-GC : Étapes du changement liées à l'activité physique –
Questionnaire et au DR 2-GC : le processus du changement : personnalisez votre
approche.

DR 1–GC : Étapes du changement liées à l'activité physique — Questionnaire*

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler la réponse (**Oui** ou **Non**) qui correspond à votre situation. Assurez-vous de bien suivre les directives.

L'activité physique et l'exercice comprennent des activités comme la marche rapide, la course à pied, la bicyclette, la natation et toute autre activité pour laquelle l'effort est tout au moins aussi intense que pour ces activités.

	Non	Oui
1. Je suis actuellement physiquement actif.	0	1
2. J'ai l'intention de devenir plus actif physiquement dans les six prochains mois.	0	1

Pour que l'activité physique soit qualifiée de *régulière*, elle doit être pratiquée au *total* pendant 30 minutes ou plus par jour, au moins cinq jours par semaine. Par exemple, vous pouvez faire une promenade d'une durée de 30 minutes ou faire trois promenades d'une durée de 10 minutes chacune pour un total de 30 minutes.

	Non	Oui
3. Je fais actuellement une activité physique <i>régulière</i> .	0	1
4. Je fais de l'activité physique <i>régulière</i> depuis maintenant six mois.	0	1

P O I N T A G E

Si la question 1 = 0 et la question 2 = 0, vous êtes à l'étape 1 (*précontemplation*).

Si la question 1 = 0 et la question 2 = 1, vous êtes à l'étape 2 (*contemplation*).

Si la question 1 = 1 et la question 3 = 0, vous êtes à l'étape 3 (*préparation*).

Si la question 1 = 1, la question 3 = 1 et la question 4 = 0, vous êtes à l'étape 4 (*décision/action*).

Si la question 1 = 1, la question 3 = 1 et la question 4 = 1, vous êtes à l'étape 5 (*entretien*).

* Source : Adapté, avec l'autorisation de B. H. Marcus et de L. H. Forsyth, 2003, de *Motivating People to Be Physically Active*, (Champaign, IL: Human Kinetics), page 21.

DR 2–GC : Le processus du changement : personnalisez votre approche

Étape du changement	Conseils d'ordre comportemental et cognitif (avec notes explicatives)
Précontemplation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Remettez en question la résistance à l'activité physique. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Amenez les personnes à remettre en question leur résistance à changer leurs comportements liés à l'activité physique en les informant et en leur expliquant pourquoi il est sage d'adopter un mode de vie actif. Se limiter à leur remettre des dépliant ne suffit pas. Elles doivent comprendre les risques associés à la vie sédentaire et le fait que ces risques les concernent personnellement, qu'ils ne concernent pas seulement les autres. ▪ De nombreuses personnes croient n'avoir ni le temps ni les moyens financiers de devenir actifs. Jetez le doute sur l'excuse concernant le manque de temps, en revoyant avec la personne concernée son calendrier ou son horaire de la semaine. Avec un peu de patience, il vous sera possible de trouver quelques heures à consacrer à l'activité physique dans l'horaire de presque chaque personne. Lorsque la personne invoque les difficultés financières comme raison de son inactivité, il est parfois possible de lui démontrer qu'elle a les moyens de devenir active (p. ex., en dépensant pour faire de l'activité physique plutôt que pour l'achat d'articles de luxe comme un nouveau téléviseur, une nouvelle chaîne stéréo pour la voiture ou une nouvelle console de jeu) ou que le fait de devenir active ne lui coûtera pas très cher. ▪ Les personnes qui se sentent impuissantes risquent d'abandonner tout effort de devenir actives. Appuyez-les en les aidant à comprendre comment le fait d'être actives pourrait leur permettre de faire des choses qu'elles apprécient. Amenez-les à remettre en question leur sentiment d'impuissance en les aidant à comprendre qu'elles <i>peuvent</i> changer et que même si cela exige du temps, les bienfaits en seront presque immédiats. ▪ Lorsque vous les informez, efforcez-vous de vous en tenir aux faits et d'être aussi impartial que possible et encouragez-les à se renseigner davantage. ▪ Sensibilisez les personnes concernées aux risques et aux problèmes liés à l'inactivité. ▪ Gardez présent à l'esprit le fait que la tolérance et la patience sont nécessaires lorsque la résistance au changement est grande.
Contemplation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apportez des raisons additionnelles pour motiver le changement. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les personnes invoquent souvent une raison unique comme prétexte au changement (p. ex., « Je veux perdre 5 kg avant de partir en vacances » ou « Je veux courir mon premier marathon »). Lorsque ces mêmes personnes trouvent d'autres raisons expliquant les bienfaits d'un changement, elles n'ont pas à s'appuyer sur un seul résultat pour en mesurer le succès. Le fait d'apporter d'autres raisons justifiant l'activité physique (p. ex., renforcer les os, améliorer son efficacité au travail ou sa capacité à garder le même rythme que les autres, apprendre un nouveau sport) peut aider les personnes à se donner de nouveaux objectifs liés au procédé (p. ex., s'acheter de nouveaux souliers de course, s'inscrire dans un centre de conditionnement physique) ou de nouveaux objectifs liés à la performance (p. ex., entrée du nombre de pas quotidiens dans un journal), ce qui les aide souvent à se sentir sur la bonne voie. La simple énumération de bienfaits additionnels associés au changement SUFFIT, mais trouver des bienfaits auxquels « aspirent » les personnes concernées est important. ▪ Trouvez les causes de l'ambivalence face au changement. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le fait que « quelque chose retienne quelqu'un » d'agir découle de la coexistence de sentiments positifs et négatifs vis-à-vis du nouveau comportement à adopter. Pour aider quelqu'un à aller de l'avant, il est important de découvrir ce qui le retient et de déterminer si les sentiments positifs sont suffisamment puissants pour neutraliser les sentiments négatifs (p. ex., les préoccupations concernant le fait de ne pas avoir les bons vêtements est un aspect négatif fréquent qui peut être surmonté). ▪ Mesurez le pour et le contre.

(suite)

DR 2–GC : Le processus du changement : personnalisez votre approche (suite)

Étape du changement	Conseils d'ordre comportemental et cognitif (avec notes explicatives)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tout nouveau comportement présente toujours des aspects positifs et négatifs. Il est important de reconnaître l'existence des aspects négatifs et le fait que les aspects positifs, une fois pris en compte, pourront sans doute les neutraliser. Il est utile de simplement dresser la liste des aspects positifs et négatifs et d'en discuter. ▪ Sachez reconnaître les personnes dont l'intention d'agir est grande, mais le désir de faire un effort, faible. <p>De toute évidence, l'exercice exige un effort. Cependant, les personnes se sentent presque toujours mieux lorsqu'elles se dépensent, et surtout après s'être dépensées. Comme il est recommandé d'accroître petit à petit l'intensité et la durée de l'exercice et de l'activité physique, encouragez les personnes à commencer doucement et à accroître l'intensité et la durée de l'effort (p. ex., une augmentation de 10 % par semaine équivaut à une progression rapide).</p>
Préparation/ Décision	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aidez à choisir les meilleures options possible. ▪ Élaborez un plan d'action réaliste. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Assurez-vous que l'établissement des objectifs ne repose pas uniquement sur les résultats (p. ex., le temps obtenu pour une course, le classement dans une activité ou la perte de poids). Établissez des objectifs liés au procédé et des objectifs liés à la performance (p. ex., changement dans le compte de pas hebdomadaire, distance courue, régularité de l'entraînement). ▪ Prévoyez de petits « écarts » dans le processus de changement. <p>Les écarts par rapport aux plans surviennent souvent en raison de facteurs tant externes qu'internes, de sorte qu'il est préférable de les prévoir et de planifier en conséquence afin de limiter au minimum l'énergie requise pour y faire face (p. ex., maîtrise de la réaction émotionnelle à l'éventualité d'un échec). Les écarts par rapport aux plans d'activité physique peuvent survenir du fait des changements de saison (p. ex., au moment de la transition de l'été à l'hiver), des congés, de la maladie ou d'un épisode de stress intense à l'école. Établissez des objectifs d'activité présentant des valeurs minimale, normale et maximale (p. ex., une séance d'entraînement par semaine correspond au niveau d'entretien, deux ou trois séances, à un très bon niveau, et quatre séances ou plus, à un excellent niveau). L'établissement d'un « plan de secours » est aussi important que l'établissement du plan d'action</p>
Action	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Appuyez les décisions en éliminant les doutes liés à l'action. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nous avons tous sans doute déjà senti une certaine incertitude par rapport à des décisions que nous avons prises. Lorsqu'une personne doute de sa décision concernant un plan d'action, rassurez-la en lui disant qu'elle « a fait le bon choix » et rappelez-lui les bienfaits qu'elle en retirera. ▪ Établissez des objectifs précis, mesurables, atteignables, réalistes et limités dans le temps. ▪ Établissez des outils permettant la rétroaction sur le déroulement d'une démarche. <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'autosurveillance est souvent la clé du succès. Définissez des outils de responsabilisation comme des feuilles de contrôle pour podomètre sur lesquelles consigner les changements liés au procédé ou à la performance. Les personnes concernées peuvent les évaluer et faire état de leurs progrès. Le fait d'en faire état les responsabilise et leur rappelle l'importance de l'activité physique. Le carnet d'entraînement, le calendrier et le journal d'exercice sont d'autres outils d'autosurveillance utiles. ▪ Renforcez les changements de comportement. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilisez des messages pour amorcer un changement de comportement (p. ex., placardez des affiches à la maison pour vous rappeler de faire de l'exercice). Ces messages, dont l'effet s'estompe au bout d'un certain temps, rappellent aux personnes concernées d'entreprendre une nouvelle activité et de la pratiquer.

(suite)

DR 2–GC : Le processus du changement : personnalisez votre approche (suite)	
Étape du changement	Conseils d'ordre comportemental et cognitif (avec notes explicatives)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Envisagez de trouver un partenaire pour vous aider à respecter votre plan d'activité physique. Il peut s'agir d'une personne ou d'un groupe, voire d'un animal (p. ex., un chien). D'autres trouvent utile d'utiliser un appareil (p. ex., un podomètre). ▪ Le fait de trouver un bon ami ou un membre de la famille prêt à adhérer au changement et à l'encourager est important aussi. ▪ Trouvez le moyen de faire de votre activité une expérience agréable plutôt qu'un fardeau ou une corvée. <p>Les récompenses et les mesures incitatives sont parfois utiles.</p>
Entretien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encouragez les nouveaux comportements. <ul style="list-style-type: none"> ▪ À cette étape-ci, un soutien sans faille peut aider les personnes concernées à éviter de retourner à des habitudes de pensée du genre « Je n'ai pas assez de temps » ou « J'ai des choses plus importantes à faire ». Rappelez-leur l'importance de leur santé et des gestes qu'elles sont en train de poser. ▪ Diversifiez les comportements et explorez-en de nouveaux. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Élargir le répertoire d'activités peut aider la personne à ne pas dépendre d'une seule forme d'exercice (p. ex., le fait de combiner la bicyclette stationnaire et la bicyclette à l'extérieur ajoute une nouvelle dimension et offre la possibilité de continuer à faire du vélo indépendamment des changements de saison). ▪ Bien que les plans d'activité physique structurés soient importants, le fait de varier l'entraînement peut rendre l'exercice plus agréable et atténuer l'ennui. ▪ Fournissez des outils de responsabilisation. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une certaine forme d'autosurveillance continue est importante. Il est possible aussi de changer d'outil d'autosurveillance (p. ex., de passer du calendrier au carnet ou au journal d'exercice). Ce type d'outil de rétroaction contribue à renforcer le comportement. ▪ Examinez de façon réaliste les objectifs à atteindre (p. ex., perte de poids). À cette étape-ci, les attentes à court terme non réalistes peuvent compromettre le succès.

Leçon 3 : Comprendre vos motivations personnelles en regard de l'activité physique

Introduction

Dans cette leçon les élèves apprennent ce que sont les motivations intrinsèque et extrinsèque et appliquent cet élément de connaissance à leur propre motivation en regard de l'activité physique. Les expériences d'apprentissage suggérées renforcent chez les élèves la compréhension des différents types de motivation et leur fournissent l'occasion d'évaluer leur propre motivation en regard de l'activité physique et de l'exercice.



Résultats d'apprentissage spécifiques

11.GC.2 Examiner les facteurs qui ont une incidence sur l'élaboration, la mise en œuvre et le respect d'un plan personnel d'activité physique;

par exemple : motivation, obstacles, changement aux habitudes de vie, valeurs et attitudes, bienfaits sur le plan social, situation financière, maladies, incitatifs, volonté de changement.

11.GC.3 Examiner et évaluer les facteurs qui ont une incidence sur les choix en matière de conditionnement physique et d'activité;

par exemple : motivations intrinsèque et extrinsèque, intérêts personnels, état de santé, antécédents familiaux, environnement, situation financière, culture, niveau de risque.



Principaux éléments de connaissance

- La motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque.
 - Différents facteurs motivationnels influent sur la participation à l'activité physique.
 - Connaître la nature de la motivation d'une personne aide à renforcer, à régler ou à modifier son comportement.
-



Question essentielle

1. Quels facteurs intrinsèques et extrinsèques vous motivent à faire de l'exercice et à être actif?
-



Information générale

Comprendre la motivation à faire de l'activité physique

La maîtrise de soi (ou l'autocontrôle) est un concept important pour comprendre pourquoi les personnes sont motivées à faire de l'exercice ou de l'activité physique. Les facteurs qui influent sur la maîtrise de soi peuvent être regroupés selon deux catégories : les facteurs intrinsèques et les facteurs extrinsèques. Les premiers correspondent à notre volonté d'adopter un certain comportement, alors que les seconds englobent notamment les récompenses et les punitions. Comprendre ce qui parvient le mieux à motiver les personnes exige de connaître tant les facteurs intrinsèques que les facteurs extrinsèques qui régissent le comportement. Il importe de prendre en compte ces deux types de facteurs motivants lorsque l'on s'efforce d'adopter ou de maintenir un mode de vie sain et actif.

Motivation intrinsèque

Les facteurs de motivation intrinsèques favorisent un engagement de longue durée vis-à-vis de l'exercice. Rendre l'exercice ou l'activité physique plus intrinsèquement motivant peut être une façon pratique d'accroître la constance vis-à-vis de l'exercice. Il existe de nombreux facteurs de motivation intrinsèques en rapport avec l'exercice comme l'amélioration de la santé, l'amélioration des compétences et habiletés personnelles et le fait de se sentir plus énergique et moins stressé.

Les personnes qui parviennent à maintenir un plan d'activité physique apprennent à délaisser les résultats externes à long terme, comme la perte de poids, au profit de d'expériences intérieures plus positives à court terme, comme le fait de se sentir bien ou de mieux performer. Chez les personnes intrinsèquement motivées, l'activité physique a permis de découvrir quelque chose qui a une valeur réelle à leurs yeux. Alors que des personnes s'exercent parce qu'elles aiment le mouvement pour lui-même, d'autres voient dans chaque séance d'exercice l'occasion de relever un défi personnel. Quel que soit le raisonnement sous-jacent à la motivation de s'exercer, il doit venir de la personne elle-même pour qu'une signification réelle lui soit attachée.

Les personnes intrinsèquement motivées font de l'activité physique par choix et pour le plaisir inhérent à l'activité elle-même. Elles aiment le sentiment positif du succès que leur procure une activité bien faite.

Motivation extrinsèque

De nombreuses personnes entreprennent un plan d'exercice ou d'activité physique parce qu'elles sont motivées par des facteurs extrinsèques comme le désir de perdre du poids ou d'être en meilleure condition physique. Malheureusement, les motivations d'ordre somatique ne suffisent généralement pas à garantir la fidélité à un programme d'exercice régulier et ne devraient donc pas être les raisons les plus importantes pour lesquelles entreprendre un tel programme.

On peut donner comme exemple de personnes extrinsèquement motivées celles qui se laissent convaincre de prendre part à un programme d'exercice parce qu'elles se voient promettre de perdre du poids. Ces personnes seront sans doute enthousiasmées et motivées par les premiers résultats. Peut-être perdront-elles beaucoup de poids peu de temps après le début du programme d'exercice, principalement en raison de la perte d'eau. Leur organisme s'habituant à la nouvelle activité, elles risquent toutefois de ne pas constater par la suite une perte de poids aussi marquée. Il arrive donc souvent que ces personnes perdent leur motivation et abandonnent leur programme d'exercice car elles ne bénéficient plus de la récompense (la perte de poids) que devraient leur procurer leurs efforts.

Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Types de motivation : mini-biographies

Inviter les élèves à lire les mini-biographies de personnes fictives présentées dans le DR 3-GC, puis leur demander de déterminer le type de motivation régissant le comportement de chacune d'elles et d'expliquer leur réponse.



Se reporter au DR 3-GC : Mini-biographies.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Questionnaires sur la motivation

Afin d'aider les élèves à déterminer ce qui les motive à faire de l'activité physique, leur demander de répondre au questionnaire du DR 4-GC. Une fois l'exercice terminé, amorcer une discussion en classe pour examiner les stratégies qui pourraient être mises en œuvre pour transformer la motivation extrinsèque d'une personne donnée en motivation intrinsèque.



Se reporter au DR 4-GC : Motivation vis-à-vis de l'activité physique, de l'exercice et de l'entraînement – Questionnaire (disponible en formats Word et Excel).

DR 3–GC : Mini-biographies*

Lisez les mini-biographies fictives suivantes. Chacune d’elles illustre une forme différente de motivation (c.-à-d., intrinsèque ou extrinsèque) en rapport avec le comportement lié à l’exercice. Déterminez le type de motivation affiché par chacune des personnes fictives et justifiez votre réponse.

Élisabeth

Élisabeth est une élève du secondaire. Elle n’a fait aucun exercice régulier depuis la 10^e année et garde un bien mauvais souvenir des journées pluvieuses, froides et venteuses passées sur le terrain de jeu de l’école à se faire crier dans les oreilles par son professeur d’éducation physique. Comme elle croit que l’exercice n’aurait que peu d’effet sur sa condition physique et sa santé, elle ne voit pas pourquoi elle s’y mettrait maintenant. Voici son raisonnement : « Je crois que de toute façon je suis pas mal en forme pour mon âge. De plus, je n’ai jamais eu de problèmes de santé graves. Je ne fume pas, je ne bois pas et je mange bien. Je crois que ces choses sont bien plus importantes pour la santé que l’exercice. Quoi qu’il en soit, on entend constamment parler de ces maniaques du conditionnement physique qui passent tout leur temps au gymnase, à faire de la course à pied ou autre chose et qui meurent subitement d’une crise cardiaque dans la trentaine. Je pense que l’exercice est sans doute plus dommageable qu’autre chose. »

(suite)

* Source : David Markland, “The Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire—The Theory”, *Exercise Motivation Measurement*. 2007. <www.bangor.ac.uk/~pes004/exercice_motivation/breq/theory.htm>. Adapté avec l’autorisation de l’auteur.

DR 3–GC : Mini-biographies (suite)

Simon

Ingénieur civil dans la quarantaine, Simon s'entraîne au gymnase local deux ou trois fois par semaine et s'efforce, avec pas mal de succès, de faire régulièrement de la course à pied. Il a deux jeunes enfants. Simon a des antécédents familiaux de cardiopathie, ce qui l'a beaucoup préoccupé au cours des dernières années. Bien qu'il ait été physiquement très actif dans sa jeunesse, il a fait peu d'exercice dans sa vie adulte jusqu'à l'arrivée de ses enfants. Il a cessé de fumer environ à la même époque. Voici comment Simon réfléchit : « Mon père, mon oncle et mon grand-père sont tous morts d'une maladie cardiaque au début de la soixantaine. Je ne veux pas que cela ne m'arrive aussi, pas avec une femme et deux jeunes enfants dont je dois m'occuper. Je fais donc de l'exercice autant que je le peux. Je ne peux pas dire que j'aime vraiment cela et ça me demande un effort de volonté. Mais lorsque l'envie me prend de sauter une séance, je pense à mes enfants et à ce qui arriverait si j'avais une crise cardiaque. Manquer une séance m'est vraiment désagréable, comme si je me sentais coupable de les abandonner. »

(suite)

DR 3–GC : Mini-biographies (suite)

David

Sur le plan social, David a connu une enfance et une adolescence difficiles. Il était timide, de petite taille et maigrichon, et était souvent victime d'intimidation. Bien qu'il ait aimé le sport à l'école, il n'a jamais eu la chance de participer à l'extérieur des cours d'éducation physique obligatoires car les entraîneurs de l'école ne le jugeaient pas suffisamment capable. Il a toujours admiré son frère aîné, qui était haltérophile et lutteur de compétition. Après avoir obtenu son diplôme du secondaire, David est allé au gymnase à quelques reprises à l'invitation de son frère et a commencé à s'intéresser à la musculation. Il s'entraîne maintenant de manière soutenue et régulière, et sa vie sociale s'est vue transformée par rapport aux années du secondaire. Il a beaucoup d'amis des deux sexes et donne aux autres l'image d'un jeune homme très confiant. Voici ce qu'en dit David : « Plus jeune, je détestais être plus petit que tous les autres et ne jamais être pris au sérieux. À présent, je suis fort et je pense que je parais bien, et j'en suis fier. C'est important pour moi d'avoir l'air fort, en bonne forme et d'avoir un beau physique. Les gens me respectent et semblent maintenant m'admirer comme jamais auparavant. Quand j'étais petit, c'était comme si je voulais toujours être quelqu'un d'autre. Vous savez, être comme l'un des garçons plus costauds que moi qui étaient bons aux sports, populaires auprès des autres et tout le reste. À présent, ce sont les autres qui me regardent et qui se disent : 'Hé, regarde-le, j'aimerais bien avoir l'air de ça.' Jamais je n'aurais pu me sentir si bien dans ma peau si ce n'était de la musculation. »

(suite)

DR 3–GC : Mini-biographies (suite)

Jacques

Jacques est un travailleur de la construction. Il adore l'activité physique sous toutes ses formes. Il joue habituellement au basketball ou au racquetball une fois par semaine, fait souvent de la course à pied (il participe chaque année au marathon non compétitif de 10 km organisé par la ville). « J'ai toujours fait du sport et de l'exercice, affirme-t-il. Ce n'est pas que je suis si bon que cela. Vous savez, je ne me suis jamais fait d'illusions au sujet d'une carrière professionnelle ou autre chose du genre. C'est juste que j'adore sortir pour jouer au ballon ou courir dans le parc, peu importe, pour rire avec les amis et simplement oublier le travail et tout le reste pour un petit moment. J'adore cela. » Lorsqu'on lui demande s'il pense que l'exercice est bon pour la santé, voici ce que répond Jacques : « Eh bien, ouais, j'imagine que c'est le cas. Mais, pour être honnête, ce n'est pas ce qui compte pour moi. Vous savez, je ne m'en fais pas trop avec l'avenir et tout le reste. Je veux seulement avoir du plaisir. Je veux dire que si je me mettais à penser : 'Oh, c'est bon pour prévenir les crises cardiaques' ou quoi que ce soit du genre, alors ça deviendrait tout simplement comme le travail. Je détesterais devenir obsédé par tout ça comme c'est le cas pour certaines personnes. Ça n'aurait plus rien d'agréable, qu'en pensez-vous? »

DR 3–GC : Mini-biographies* (clé de correction)

Comportements régulateurs reflétés dans les mini-biographies

De toute évidence, les personnes présentées dans les mini-biographies ont toutes des sentiments et des idées très différents par rapport à l'exercice. A l'exception d'Élisabeth, tous font de l'exercice, mais les facteurs motivants qui déterminent leur comportement diffèrent de façon marquée. En d'autres mots, leur comportement vis-à-vis de l'exercice est régi de manières très diverses.

Élisabeth n'a aucune motivation intrinsèque qui la pousse à changer. On dit d'Élisabeth qu'elle est *amotivée*, état qui fait référence à une forme de régulation entièrement non autodéterminée et dans lequel il n'existe aucune intention de s'engager dans un comportement. Cet état résulte de la non-valorisation de l'activité, du fait de ne pas se sentir compétente à s'y engager et d'avoir le sentiment qu'elle ne procurera aucun résultat souhaitable quel qu'il soit. L'expérience vécue par Élisabeth à son école lui a probablement laissée un sentiment d'incompétence par rapport à l'exercice. Elle ne croit pas qu'elle pourrait bénéficier de l'exercice et, de fait, elle pense au contraire que l'exercice pourrait nuire à sa santé. Il n'est donc pas étonnant de constater qu'elle ne valorise pas l'activité physique et qu'elle choisisse de ne faire aucun exercice.

Paul est extrinsèquement motivé. Il a commencé à faire de l'exercice, mais il est évident que, tout comme Élisabeth, il ne croit pas qu'il s'agisse d'une activité qui en vaille la peine. Son comportement vis-à-vis de l'exercice peut être décrit comme *régulé de l'extérieur* et est aussi non autodéterminé. Il ne s'exerce que parce qu'une personne en position d'autorité lui a dit qu'il devait le faire, même s'il croit que ce n'est pas nécessaire. Lorsque la régulation s'opère d'une telle manière, les personnes concernées peuvent être motivées à se conformer aux pressions extérieures d'agir, mais le font de mauvais gré, parfois même à contrecœur, et il est peu probable qu'elles poursuivent l'activité si les pressions externes se relâchent.

Simon manifeste une motivation à la fois extrinsèque et partiellement intrinsèque. Il ne s'exerce pas en raison de pressions imposées de l'extérieur mais parce qu'il se met lui-même de la pression. De ce fait, sa régulation comportementale est en partie intériorisée et peut être qualifiée d'*introjectée*. Il agit parce qu'il se sent préoccupé par la possibilité d'être victime d'une maladie de cœur et par sentiment de culpabilité anticipé : tomber malade équivaldrait pour lui à laisser tomber sa jeune famille. Ainsi, bien que Simon ait une motivation intériorisée, son comportement n'est que partiellement autodéterminé.

David possède une forte motivation intrinsèque. Son histoire illustre comment l'*introjection* peut aussi se manifester sous la forme d'un besoin de s'engager dans une activité pour démontrer son habileté et sa valeur et pour maintenir son estime de soi. David croit que la musculation a changé sa vie et lui a donné auprès de ses pairs la popularité qu'il a toujours souhaitée, mais cela uniquement en raison de la belle apparence physique qu'elle lui confère. Ainsi, bien qu'il possède maintenant une solide confiance en soi, celle-ci dépend fortement de ses activités de musculation. Si, pour une raison quelconque, il se trouvait dans l'incapacité de poursuivre cette activité, il est fort probable que son estime de soi ne tarderait pas à en souffrir.

(suite)

* Source : David Markland, "The Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire—The Theory", *Exercise Motivation Measurement*. 2007. <www.bangor.ac.uk/~pes004/exercice_motivation/breq/theory.htm>. Adapté avec l'autorisation de l'auteur.

DR 3–GC : Mini-biographies : clé de correction (suite)

Dounia possède une forte motivation intrinsèque. Son comportement vis-à-vis de l'exercice est moins contrôlé, et elle manifeste une très grande autodétermination. Sa régulation comportementale est *identifiée*, ce qui signifie l'acceptation consciente du comportement comme élément important pour l'atteinte de résultats personnels valorisés. L'importance des résultats à atteindre agit comme un stimulant puissant qui permet de surmonter tous les obstacles et difficultés susceptibles de s'opposer au comportement. C'est ainsi que Dounia arrive à trouver le temps de s'exercer régulièrement même si cela n'est pas toujours facile en raison de son emploi du temps chargé, à l'école comme au travail.

Christiane manifeste une forte motivation intrinsèque. Elle est manifestement très résolue à s'exercer – à un point tel qu'elle a changé de carrière pour pouvoir le faire davantage. On peut qualifier son mode de régulation d'*intégré*. L'intégration implique l'intériorisation de la régulation identifiée de sorte qu'il y a adéquation entre le comportement et la perception de soi, de qui l'on est. L'intégration est similaire à la régulation intrinsèque dans la mesure où le comportement, adopté de plein gré, sans pression extérieure, est de ce fait pleinement autodéterminé. Elle diffère toutefois de la régulation intrinsèque dans la mesure où le comportement est encore adopté en vue de résultats distincts plutôt que pour le plaisir inhérent à l'activité elle-même. Notez la différence subtile entre les motivations de Christiane et celles de David vis-à-vis de l'exercice. Bien que Christiane s'identifie fortement à la pratique de l'exercice, son estime de soi n'est pas en jeu comme c'est le cas pour David.

Jacques possède une forte motivation intrinsèque. Sa motivation pour faire de l'exercice est purement *intrinsèque* et pleinement autodéterminée. Bien qu'il reconnaisse les bienfaits de l'exercice pour la santé, il ne s'attache pas à de tels résultats extrinsèques; il adore tout simplement faire de l'exercice comme activité sociale et esthétique. Remarquez aussi qu'il ne se préoccupe pas trop non plus de son niveau de compétence associé aux activités physiques. La satisfaction immédiate de faire de l'exercice est le seul facteur important, et si la pratique de l'exercice devait devenir une corvée ou quelque chose de semblable au travail, comme il le dit lui-même, il n'aurait plus aucune raison de s'y adonner.



DR 4–GC : Motivation vis-à-vis de l'activité physique, de l'exercice et de l'entraînement -- Questionnaire*

Motivation vis-à-vis de l'activité physique*

Les personnes font régulièrement de l'activité physique pour diverses raisons. Si vous faites régulièrement de l'exercice ou si vous aspirez à le faire, indiquez dans quelle mesure chacune des raisons suivantes s'applique à votre situation. Utilisez pour ce faire l'échelle de cotation que voici :

Echelle de cotation	1	2	3	4	5	6	7
	Pas du tout			Quelque peu			Tout à fait

J'essaie ou j'aimerais essayer de faire régulièrement de l'activité physique parce que	Cote
1. je ne m'aimerais pas si je ne le faisais pas	
2. les autres seraient fâchés contre moi si je ne le faisais pas	
3. j'aime les activités physiques	
4. j'aurais l'impression d'échouer si je ne le faisais pas	
5. je crois que c'est la meilleure chose à faire pour m'aider moi-même	
6. les autres penseraient que suis quelqu'un de faible si je ne le faisais pas	
7. j'ai l'impression de ne pas avoir le choix; d'autres personnes m'obligent à le faire	
8. je dois relever ce défi pour atteindre mon objectif	
9. je crois que l'activité physique m'aide à mieux me sentir	
10. c'est amusant	
11. je crains d'avoir des ennuis avec d'autres personnes si je ne le fais pas	
12. c'est important pour moi d'atteindre cet objectif	
13. je me sens coupable lorsque je ne fais pas régulièrement de l'activité physique	
14. je veux que les autres reconnaissent que je fais ce qu'on m'a ordonné de faire	
15. j'ai hâte de constater mes progrès	
16. j'accorde beaucoup de valeur au fait de me sentir en meilleure santé	

Exemple	
Extrinsèquement motivé	Intrinsèquement motivé
2	6
6	2
3	7
6	2
3	5
7	1
6	1
2	6
3	6
3	6
6	2
3	5
5	5
6	2
3	6
3	7

- a) Régulation externe : questions 2, 7, 11, 14
- b) Régulation introjectée : questions 1, 4, 6, 13
- c) Régulation identifiée : questions 5, 9, 12, 16
- d) Motivation intrinsèque : questions 3, 8, 10, 15
- e) **Indice d'autonomie relative**

	6,0	1,8
	5,0	3,5
	3,0	5,8
	2,8	6,3
	-8,5	11,3

- Pour trouver les valeurs a, b, c, et d, calculez la moyenne des cotes pour les questions indiquées (sommes des cotes ÷ nombre de questions).
- Pour trouver l'indice d'autonomie « e », effectuez le calcul suivant : $2d + c - b - 2a = e$.

L'indice d'autonomie indique l'incidence relative des facteurs intrinsèques et extrinsèques sur la motivation.

- Les nombres négatifs indiquent que vous êtes extrinsèquement motivé à apporter un changement dans vos habitudes de vie; c.-à-d., que les facteurs externes jouent un rôle important dans la régulation de votre comportement.
- Les nombres positifs indiquent que votre comportement est surtout déterminé par une motivation intrinsèque.

(suite)

* Source : Edward L. Deci et Richard M. Ryan, "Exercise Self-Regulation Questionnaires", *Self-Determination Theory: An Approach to Human Motivation and Personality—The Self-Regulation Questionnaires*. 2004. <www.psych.rochester.edu/SDT/measures/selfreg_exer.html>. Adapté avec l'autorisation des auteurs.

DR 4–GC : Motivation vis-à-vis de l'activité physique, de l'exercice et de l'entraînement -- Questionnaire* (suite)

Motivation vis-à-vis de l'exercice et de l'entraînement*

Les personnes font régulièrement de l'activité physique pour diverses raisons.

Si vous faites régulièrement de l'exercice ou si vous aspirez à le faire, indiquez dans quelle mesure chacune des raisons suivantes s'applique à votre situation. Utilisez pour ce faire l'échelle de cotation que voici :



Échelle de cotation	1	2	3	4	5	6	7
	Pas du tout			Quelque peu			Tout à fait

Je fais de l'exercice ou je m'entraîne (ou j'aimerais m'entraîner) parce que	Cote
1. j'aime cela	
2. l'entraînement est important et bénéfique pour ma santé et mon mode de vie	
3. je ne m'aimerais pas si je ne le faisais pas	
4. c'est amusant et intéressant	
5. les autres m'apprécient davantage lorsque je suis en bonne condition physique	
6. je crains de réellement perdre la forme si je ne le fais pas	
7. c'est bon pour mon image	
8. c'est important pour moi de le faire	
9. je subis des pressions pour le faire	
10. j'attache beaucoup d'importance au fait d'être actif et en santé	
11. j'ai du plaisir à découvrir et à maîtriser de nouvelles techniques d'entraînement	
12. je veux que les autres me perçoivent comme une personne en bonne condition physique	

Exemple	
Extrinsèquement motivé	Intrinsèquement motivé
2	7
2	6
4	4
2	6
5	2
2	3
5	2
2	6
5	2
2	7
2	6
6	3

- a) Régulation externe : 5, 7, 12
- b) Régulation introjectée : 3, 6, 9
- c) Régulation identifiée : 2, 8, 10
- d) Motivation intrinsèque : 1, 4, 11
- e) Indice d'autonomie relative**

	5,3	2,3
	3,7	3,0
	2,0	6,3
	2,0	6,3
	-8,3	11,3

- Pour trouver les valeurs a, b, c, et d, calculez la moyenne des cotes pour les questions indiquées (sommes des cotes ÷ nombre de questions).
- Pour trouver l'indice d'autonomie « e », effectuez le calcul suivant : $2d + c - b - 2a = e$.

L'indice d'autonomie indique l'incidence relative des facteurs intrinsèques et extrinsèques sur la motivation.

- Les nombres négatifs indiquent que vous êtes extrinsèquement motivé à apporter un changement dans vos habitudes de vie; c.-à-d., que les facteurs externes jouent un rôle important dans la régulation de votre comportement.
- Les nombres positifs indiquent que votre comportement est surtout déterminé par une motivation intrinsèque.

* Source : Edward L. Deci et Richard M. Ryan, "Exercise Self-Regulation Questionnaires", *Self-Determination Theory: An Approach to Human Motivation and Personality—The Self-Regulation Questionnaires*. 2004. <www.psych.rochester.edu/SDT/measures/selfreg_exer.html>. Adapté avec l'autorisation des auteurs.

Leçon 4 : Surmonter les obstacles à l'activité physique

Introduction

Compte tenu des bienfaits de l'activité physique régulière pour la santé, nous sommes en droit de nous demander pourquoi les deux tiers des Canadiens ne sont pas physiquement actifs au niveau recommandé. Selon l'Agence de la santé publique du Canada : « Les deux tiers des Canadiens sont inactifs, ce qui constitue une menace sérieuse pour leur santé et un fardeau pour le système de soins de santé public. » (*Guide d'activité physique canadien pour une vie active saine*, « Qu'est-ce que c'est? »). Une telle réalité met clairement en évidence le besoin d'aider les Canadiens à devenir physiquement plus actifs. Il existe des obstacles qui les empêchent de faire de l'activité physique régulière. La compréhension des obstacles courants à l'activité physique et l'élaboration de stratégies visant à les surmonter peuvent contribuer à l'intégration de l'activité physique à la vie quotidienne.

Dans cette leçon les élèves examinent les obstacles courants à l'activité physique et déterminent lesquels d'entre eux les empêchent d'être physiquement actifs. Ils trouvent aussi des façons de surmonter ces obstacles.

RÉFÉRENCES



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

Passeportsanté.net. *Forme physique 2-Se motiver et persévérer*.

<http://www.passeportsante.net/fr/Therapies/Guide/Fiche.aspx?doc=forme_physique_motivation_th>

Centers for Disease Control and Prevention. "Overcoming Barriers to Physical Activity", *Physical Activity for Everyone*. Le 22 mai 2007.

<www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/physical/life/overcome.htm>. (anglais seulement)

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 <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 <www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/condition-physique/downloads.html>.

---. « Qu'est-ce que c'est? » *Guide d'activité physique canadien pour une vie active saine*. Le 15 déc. 2003. <www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/intro.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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Résultats d'apprentissage spécifiques

11.GC.2 Examiner les facteurs qui ont une incidence sur l'élaboration, la mise en œuvre et le respect d'un plan personnel d'activité physique;

par exemple : motivation, obstacles, changement aux habitudes de vie, valeurs et attitudes, bienfaits sur le plan social, situation financière, maladies, incitatifs, volonté de changement.

11.GC.3 Examiner et évaluer les facteurs qui ont une incidence sur les choix en matière de conditionnement physique et d'activité;

par exemple : motivations intrinsèque et extrinsèque, intérêts personnels, état de santé, antécédents familiaux, environnement, situation financière, culture, niveau de risque.



Principaux éléments de connaissance

- Les gens rencontrent de nombreux obstacles personnels et environnementaux à l'activité physique.
 - Il est nécessaire d'apprendre à connaître nos propres obstacles à l'activité physique.
 - Il existe des façons de surmonter les obstacles courants à l'activité physique.
-



Questions essentielles

1. Quels sont les différences entre les obstacles personnels et les obstacles environnementaux?
 2. Quelles stratégies vous ont le mieux aidé à surmonter les obstacles vous empêchant d'être physiquement plus actif?
-



Information générale

Les obstacles à l'activité physique*

Les gens rencontrent divers obstacles personnels et environnementaux à la pratique régulière de l'activité physique.

- **Obstacles personnels** : Du fait des percées technologiques et des commodités de la vie, la vie des gens est devenue à bien des égards de plus en plus facile et aussi de moins en moins active. De plus, les gens ont de nombreuses raisons ou explications personnelles justifiant leur inactivité. Voici quelques-unes des explications courantes (obstacles) invoquées pour justifier la résistance à l'exercice (Sallis et Hovell; Sallis, Hovell et Hofstetter) :
 - manque de temps;
 - désagréments de l'exercice;

- manque de motivation;
- absence de plaisir à faire de l'exercice;
- caractère ennuyeux de l'exercice;
- manque de confiance dans ses aptitudes à être physiquement actif (manque d'autoefficacité);
- peur de se blesser ou blessure récente;
- manque d'aptitude à l'autogestion, comme l'aptitude à se fixer des objectifs personnels, à suivre ses progrès ou à se récompenser pour les progrès accomplis vers l'atteinte de ces objectifs;
- manque d'encouragement, de soutien ou d'accompagnement de la part de la famille et des amis;
- non-accessibilité à des parcs, à des trottoirs, à des pistes cyclables ou à des sentiers pédestres sûrs et agréables à proximité de la maison ou du travail.

* Source : Centers for Disease Control and Prevention. "Overcoming Barriers to Physical Activity", *Physical Activity for Everyone*. Le 22 mai 2007. <www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/physical/life/overcome.htm>. Adapté avec l'autorisation de l'auteur.

Les trois principaux obstacles à l'activité physique rencontrés au cours de la vie adulte sont les suivants :

- manque de temps;
- manque d'énergie;
- manque de motivation.

Parmi les autres obstacles rencontrés, citons ceux-ci :

- coût trop élevé;
 - manque d'installations;
 - maladie ou blessure;
 - problème de transport;
 - manque de partenaire;
 - manque d'aptitudes;
 - questions de sécurité;
 - garde des enfants;
 - inquiétude face au changement;
 - programmes inadéquats.
- **Obstacles environnementaux :** L'environnement dans lequel nous vivons influe considérablement sur notre niveau d'activité physique. De nombreux facteurs liés à

notre environnement nous affectent. Parmi les plus évidents, mentionnons l'accès aux sentiers pédestres, aux pistes cyclables et aux installations de loisir. Des facteurs comme la circulation routière, l'accès au transport public, la criminalité et la pollution peuvent aussi avoir une incidence. Notre environnement social, comme le soutien des membres de la famille et des amis et l'esprit communautaire sont d'autres facteurs environnementaux.

Il est possible de modifier notre environnement en militant en faveur du transport actif, de lois favorisant des collectivités plus sûres et de la création de nouvelles installations de loisir.

RÉFÉRENCES

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

Environnement Canada. *Soyez actifs dans vos déplacements quotidiens.*

<http://www.ec.gc.ca/EnviroZine/french/issues/65/feature1_f.cfm>

Passeportsanté.net. *Forme physique 2-Se motiver et persévérer.*

<http://www.passeportsante.net/fr/Therapies/Guide/Fiche.aspx?doc=forme_physique_motivation_th>

*Centers for Disease Control and Prevention. "Overcoming Barriers to Physical Activity", *Physical Activity for Everyone*. Le 22 mai 2007.

<www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/physical/life/overcome.htm>.

*Sallis, J. F., et M. F. Hovell. "Determinants of Exercise Behavior", *Exercise and Sport Science Reviews*, n° 18 (1990) : p. 307-330.

*Sallis, J. F., M. F. Hovell et C. R. Hofstetter. "Predictors of Adoption and Maintenance of Vigorous Physical Activity in Men and Women", *Preventive Medicine*, n° 21.2 (1992) : p. 237-251.

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

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

* anglais seulement



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Jeu-questionnaire sur les obstacles à l'activité physique

Pour aider les élèves à trouver le type d'obstacles qui nuit à leur habileté à intégrer l'activité physique régulière à leur quotidien, les inviter à répondre au jeu-questionnaire du DR 5-GC.

Une fois que les élèves ont répondu au jeu-questionnaire, les inviter à analyser leurs résultats et à déterminer quels sont les principaux obstacles à leur participation à l'activité physique. Encourager aussi les élèves à cerner les obstacles personnels qui ne font pas partie du jeu-questionnaire. Pour donner à la classe une représentation visuelle des réponses, demander aux élèves de dresser la liste des obstacles et d'en discuter.



Se reporter au DR 5-GC : Jeu-questionnaire sur les obstacles à l'activité physique (disponible en formats Word et Excel).

R É F É R E N C E S



Pour un autre exemple de questionnaire (anglais seulement), veuillez consulter le site Web suivant :

Cederberg, Michelle. "Barriers to Physical Activity Q", *Live Out Loud!*
<<http://liveoutloud.ca/pdf/BarriersQ.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
<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Surmonter les obstacles à l'activité physique

Inviter les élèves à procéder à une séance de remue-méninges afin de trouver des façons réalistes de surmonter les obstacles à l'activité physique. Il est possible, pour ce faire, de diviser la classe en petits groupes et d'assigner à chacun certains obstacles. Une fois l'exercice terminé, demander à l'ensemble de la classe de discuter des suggestions des élèves.

Comme exercice de suivi, inviter les élèves à répondre dans leur journal à la question suivante :

Quelles stratégies vous ont le mieux aidé à surmonter les obstacles vous empêchant de devenir physiquement plus actif?

Utiliser les suggestions qui suivent destinées à surmonter les obstacles à l'activité physique pour appuyer les suggestions des élèves.

Suggestions pour surmonter les obstacles à l'activité physique*	
Obstacles	Suggestions pour surmonter les obstacles
Manque de temps	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trouvez les créneaux disponibles ou créez-en en éliminant une activité sédentaire (p. ex., écouter la télé). Observez vos activités quotidiennes pendant une semaine. Trouvez au moins trois créneaux de 30 minutes que vous pourriez consacrer à l'activité physique. ▪ Ajoutez une activité physique à votre programme quotidien (p. ex., la marche ou prendre le vélo pour aller à l'école, au travail ou à l'épicerie, organiser les activités scolaires autour de l'activité physique, aller promener le chien, s'exercer en regardant la télé, se stationner avant d'arriver à destination). ▪ Aménagez du temps pour l'activité physique (p. ex., la marche, la course à pied ou la natation à l'heure du midi, les pauses conditionnement physique durant les études, emprunter l'escalier pour se rendre aux cours). ▪ Choisissez des activités exigeant un temps minimal, comme la marche, la course à pied ou gravir les escaliers.
Influences	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expliquez votre intérêt pour l'activité physique à vos amis et aux membres de votre famille. Demandez leur soutien. ▪ Invitez vos amis ou les membres de la famille à venir s'exercer avec vous. Planifiez des activités sociales qui laissent place à l'exercice. ▪ Créez de nouvelles amitiés avec des personnes physiquement actives. Joignez-vous à un groupe (p. ex., un club de randonnée ou de vélo).
Manque d'énergie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programmez les séances d'activité physique en fonction des périodes de la journée ou de la semaine où vous vous sentez plein d'énergie. ▪ Tâchez de vous convaincre qu'en vous y adonnant, l'activité physique augmentera votre niveau d'énergie; puis lancez-vous.
Manque de motivation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planifiez et prenez une résolution. Intégrez l'activité physique à votre horaire quotidien ou hebdomadaire et notez les séances prévues sur votre calendrier. ▪ Invitez un ami à venir s'exercer régulièrement avec vous et notez les séances prévues sur votre calendrier respectif. ▪ Joignez-vous à un groupe ou à un cours d'exercice.
Peur de se blesser	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprenez à faire des exercices d'échauffement et de récupération pour prévenir les blessures. ▪ Apprenez à bien vous exercer en tenant compte de votre âge, de votre condition physique, de votre degré d'aptitudes et de votre état de santé. ▪ Choisissez des activités impliquant un risque minimal.
Manque d'aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choisissez des activités qui n'exigent aucune nouvelle aptitude, comme la marche, monter les escaliers ou la course à pied. ▪ Faites de l'exercice avec des amis qui ont le même niveau d'aptitudes que vous. ▪ Trouvez un ami qui est prêt à vous enseigner de nouvelles aptitudes. ▪ Suivez un cours pour acquérir de nouvelles aptitudes.
Manque de ressources	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choisissez des activités qui exigent un minimum d'installations ou d'équipement, comme la marche, la course à pied, la corde à sauter ou la gymnastique suédoise (callisthénie). ▪ Trouvez les ressources peu coûteuses et pratiques offertes dans votre collectivité (p. ex., programmes d'éducation communautaire, programmes de loisir ou offerts dans les parcs, programmes offerts en milieu de travail).
Conditions météorologiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trouvez un ensemble d'activités régulières praticables quelles que soient les conditions météo (p. ex., cyclisme intérieur, danse aérobique, natation intérieure, gymnastique suédoise (callisthénie), gravir les escaliers, corde à sauter, marche dans les centres commerciaux, danse, jeux en gymnase). ▪ Considérez les activités extérieures qui dépendent des conditions météo (p. ex., ski de fond, raquettes à neige, patinage sur glace, natation ou tennis) comme des « bonis » — comme des activités additionnelles possibles lorsque les conditions météo ou les circonstances le permettent.

(suite)

Suggestions pour surmonter les obstacles à l'activité physique* (suite)	
Obstacles	Suggestions pour surmonter les obstacles
Départ en voyage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettez une corde à sauter dans votre valise. ▪ Arpentez les corridors et gravissez les escaliers de l'hôtel. ▪ Recherchez les hôtels équipés d'une piscine ou d'une salle d'exercice. ▪ Inscrivez-vous à l'UCJG ou au YWCA (demandez une entente d'adhésion réciproque). ▪ Profitez des arrêts aux postes d'essence pour faire un peu d'exercice. ▪ Apportez la musique qui vous stimule le plus.
Participation de la famille	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faites de l'exercice avec le petit frère ou la petite sœur que vous gardez (p. ex., faites une promenade, jouez à chat perché ou à d'autres jeux, ou allez chercher un DVD de danse aérobique pour enfants et exercez-vous ensemble). Vous pouvez passer du temps ensemble tout en faisant de l'exercice. ▪ Trouvez des façons d'être actif autour de la maison avec les autres (p. ex., en faisant des paniers dans l'entrée, en allant jouer au tennis sur un court pas trop éloigné, en allant vous promener à vélo avec un ami, en jouant avec vos frères et sœurs, en faisant des corvées ménagères comme tondre le gazon).

* Source : Centers for Disease Control and Prevention. "Overcoming Barriers to Physical Activity", *Physical Activity for Everyone*. Le 22 mai 2007. <www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/physical/life/overcome.htm>. Adapté avec l'autorisation de l'auteur.

DR 5–GC : Jeu-questionnaire sur les obstacles à l'activité physique*
Qu'est-ce qui vous empêche d'être plus actif?

Voici une liste de raisons qu'invoquent les gens pour expliquer pourquoi ils ne peuvent pas faire autant d'activité physique qu'ils le devraient. Veuillez lire chaque énoncé et indiquer dans quelle mesure il est probable que vous l'utilisiez pour vous justifier. (Encerclez le numéro correspondant à votre choix.)

Dans quelle mesure est-il probable que vous disiez :	Très probable	Plutôt probable	Plutôt peu probable	Très peu probable
1. Mes journées sont tellement occupées maintenant que je ne crois pas pouvoir trouver le temps d'inclure l'activité physique dans mon horaire habituel.	3	2	1	0
2. Comme aucun membre de ma famille ni aucun de mes amis n'aime faire de l'activité physique, je n'ai pas d'occasion de faire de l'exercice.	3	2	1	0
3. Je suis tout simplement trop fatigué après l'école ou le travail pour faire de l'exercice.	3	2	1	0
4. J'ai pensé faire davantage d'exercice mais je n'arrive pas à m'y mettre.	3	2	1	0
5. L'exercice peut être risqué.	3	2	1	0
6. Je ne fais pas suffisamment d'exercice car je n'ai jamais appris à faire quelque sport que ce soit.	3	2	1	0
7. Je n'ai accès ni à des pistes de jogging, ni à une piscine, ni à des pistes cyclables, ni à quelque autres installations que ce soit.	3	2	1	0
8. L'activité physique me demande trop de temps consacré à d'autres engagements — travail, famille et autres.	3	2	1	0
9. Je serais gêné de mon apparence si je devais faire de l'exercice avec d'autres personnes.	3	2	1	0
10. Je ne dors même pas assez comme c'est là, alors je ne vois pas comment je pourrais me lever plus tôt ou me coucher plus tard pour faire de l'exercice.	3	2	1	0
11. J'ai davantage de facilité à trouver des prétextes à mon manque d'exercice que de me motiver à faire quelque chose.	3	2	1	0
12. Je connais trop de gens qui se sont blessés en faisant trop d'exercice.	3	2	1	0
13. Je ne me vois vraiment pas apprendre un nouveau sport.	3	2	1	0
14. C'est tout simplement trop cher. Il faut suivre un cours ou rejoindre un club ou encore acheter le bon équipement.	3	2	1	0
15. Mon temps libre dans la journée est trop court pour y inclure l'exercice.	3	2	1	0
16. Mes activités sociales habituelles avec les membres de la famille ou les amis n'incluent pas l'activité physique.	3	2	1	0

(suite)

* Source : Centers for Disease Control and Prevention. "Barriers to Physical Activity Quiz", *Physical Activity for Everyone: Overcoming Barriers to Physical Activity*.
www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/physical/life/obstacles_quiz.pdf. Adapté avec l'autorisation de l'auteur

DR 5–GC : Jeu-questionnaire sur les obstacles à l'activité physique*
Qu'est-ce qui vous empêche d'être plus actif? (suite)

Dans quelle mesure est-il probable que vous disiez :	Très probable	Plutôt probable	Plutôt peu probable	Très peu probable
17. Je suis trop fatigué durant la semaine et j'ai besoin des fins de semaine pour me reposer à fond.	3	2	1	0
18. Je veux faire davantage d'exercice, mais il semble que je n'arrive à persévérer dans rien.	3	2	1	0
19. J'ai peur de me blesser.	3	2	1	0
20. Il n'y a aucune activité physique dans laquelle je suis suffisamment bon pour y prendre plaisir.	3	2	1	0
21. Si nous avions des installations pour l'exercice et des douches à l'école ou au travail, je serais davantage enclin à faire de l'exercice.	3	2	1	0

Comptage des points

Suivez les directives que voici pour comptez vos points :

- Inscrivez dans les espaces ci-dessous le nombre que vous avez encerclé à la question correspondante du jeu-questionnaire en prenant soin d'entrer le nombre encerclé pour l'énoncé 1 à la ligne 1, celui encerclé pour l'énoncé 2 à la ligne 2, et ainsi de suite.

Faites le total des trois points de chaque ligne. Vos obstacles à l'activité physique appartiennent à au moins une des sept catégories énoncées : manque de temps, influences sociales, manque d'énergie, manque de volonté, peur de se blesser, manque d'aptitudes et manque de ressources. Un pointage de 5 ou plus dans l'une ou l'autre des catégories indique qu'il s'agit pour vous d'un obstacle important à surmonter.

_____	+	_____	+	_____	=	_____
1		8		15		Manque de temps
_____	+	_____	+	_____	=	_____
2		9		16		Influences sociales
_____	+	_____	+	_____	=	_____
3		10		17		Manque d'énergie
_____	+	_____	+	_____	=	_____
4		11		18		Manque de volonté
_____	+	_____	+	_____	=	_____
5		12		19		Peur de se blesser
_____	+	_____	+	_____	=	_____
6		13		20		Manque d'aptitudes
_____	+	_____	+	_____	=	_____
7		14		21		Manque de ressources

Leçon 5 : Faire de l'activité physique une habitude

Introduction

Dans cette leçon les élèves apprennent comment acquérir une habitude (l'étape de l'entretien du model des Étapes du changement étudié à la leçon 2 du module B) et entreprennent d'acquérir leurs propres habitudes d'exercice. Pour qu'un comportement devienne une habitude, la répétition est nécessaire. Acquérir une nouvelle habitude peut prendre aussi peu que quelques semaines à plusieurs mois. Les élèves examinent aussi comment résoudre les facteurs qui empêchent les gens de faire de l'activité physique une habitude.



Résultats d'apprentissage spécifiques

11.GC.2 Examiner les facteurs qui ont une incidence sur l'élaboration, la mise en œuvre et le respect d'un plan personnel d'activité physique;

par exemple : motivation, obstacles, changement aux habitudes de vie, valeurs et attitudes, bienfaits sur le plan social, situation financière, maladies, incitatifs, volonté de changement.

11.GC.3 Examiner et évaluer les facteurs qui ont une incidence sur les choix en matière de conditionnement physique et d'activité;

par exemple : motivations intrinsèque et extrinsèque, intérêts personnels, état de santé, antécédents familiaux, environnement, situation financière, culture, niveau de risque.

11.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.



Principaux éléments de connaissance

- Il est possible d'acquérir de saines habitudes de vie.
 - Certains facteurs contribuent à faire de l'activité physique et de l'exercice une habitude alors que d'autres s'y opposent.
 - L'établissement d'objectifs et la connaissance de sa propre personnalité ont une grande incidence sur l'acquisition d'habitudes.
-



Questions essentielles

1. Nommez des manières possibles d'acquérir une nouvelle habitude?
-

2. Nommez des facteurs qui influent sur la capacité d'une personne donnée à rester fidèle à son plan personnel d'activité physique, y compris à ses activités ou exercices habituels?
3. En suivant les étapes d'établissement des objectifs, déterminez un objectif personnel qui fait partie de votre plan d'activité physique.



Information générale

Aller au-delà de la ligne de départ

Ce cours, et tout particulièrement le stage d'activité physique (voir le module A) sont destinés :

- à aider les élèves à mieux prendre en main leur condition physique;
- à promouvoir la découverte d'activités adaptées aux intérêts personnels des élèves;
- à encourager les élèves à adopter des modes de vie actifs qui persisteront au fil des années.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Pour aider les élèves à faire de l'activité physique une habitude, surtout ceux qui sont inactifs, il est important d'intégrer l'information présentée dans cette leçon au contenu des lectures et des débats en classe, ainsi qu'au contenu des conférences élèves-enseignants. Il faut prendre en considération les différents points de départ ou niveaux d'activité des élèves (p. ex., inactifs, actifs, très actifs).

Pour atteindre ces objectifs, les élèves doivent acquérir de bonnes habitudes qui leur permettent de rester fidèles à leur plan d'activité physique, de satisfaire aux exigences du cours et de conserver un mode de vie sain et actif après l'obtention de leur diplôme, et ce pour toute la vie.

Acquérir une habitude

L'acquisition d'une habitude (bonne ou mauvaise) dépend généralement de deux choses, le temps et la répétition. Nous avons tous tendance à avoir certaines habitudes dont nous ne sommes pas particulièrement heureux, voire conscients.

Certaines de ces habitudes peuvent même n'être pas manifestes ou ne pas avoir d'incidence majeure sur notre vie quotidienne; quoi qu'il en soit, l'absence d'habitudes « saines » peut avoir et aura des répercussions à long terme. En revanche si prendre le premier pas en vue d'acquérir une nouvelle habitude est parfois difficile, les pas suivants peuvent être relativement faciles. Nombre d'entre nous prennent ce premier pas sous la contrainte d'un facteur de motivation externe, comme la manifestation d'une conséquence indésirable (p. ex., une crise cardiaque ou des vêtements devenus trop petits) ou un avertissement du médecin. Bien que de tels exemples ne retiennent généralement pas l'attention des adolescents, il est essentiel de commencer à inculquer de bonnes habitudes d'exercice aussi tôt que possible car ces habitudes

« Ceux qui s'imaginent ne pas avoir de temps pour l'exercice physique devront tôt ou tard trouver du temps pour la maladie. »

— Edward Stanley, compte de Derby, 1873

deviennent alors partie intégrante de ce que nous sommes et faisons, éliminant de fait la bonne vieille excuse du « manque de temps ».

Dans la vie, toute bonne chose exige du temps pour se développer, et il en va de même pour les habitudes d'exercice. Une fois prise la décision de faire régulièrement de l'activité physique, il est important d'y aller doucement. Nous devons veiller à ne pas en prendre plus que nous ne le pouvons, nous assurer que notre plan d'activité est adapté à notre condition et que nous serons en mesure de le poursuivre au-delà de la première semaine, du premier mois, et ainsi de suite.

La motivation est sous-jacente au modèle des Étapes du changement, de l'étape de la contemplation à celle de l'entretien. Il est généralement admis que la motivation intrinsèque est nécessaire à l'étape de l'entretien et que les facteurs de motivation extrinsèques sont utiles pour amorcer un changement et le renforcer aux étapes ultérieures.

Être physiquement actif : une question d'habitude

Nos expériences liées à l'activité physique devraient reposer sur le désir de faire des activités que nous aimons et qui nous procurent les bienfaits d'un programme d'exercice formel. Nos intérêts devraient orienter nos expériences liées à l'activité physique. Si nous n'avons pas d'intérêts manifestes, nous devons trouver quelqu'un qui puisse nous exposer à de nouvelles activités dans un environnement sécuritaire pour que nous puissions en faire l'expérience et découvrir ce qui nous plaît.

Lorsque nous avons trouvé une activité que nous aimons, nous devons la pratiquer de manière régulière et réaliste (c.-à-d., sans adopter une approche agressive et sans enthousiasme excessif). Si nous n'avons pas fait d'activité physique régulière depuis un certain temps, il nous faut débiter progressivement et nous familiariser peu à peu avec un petit nombre d'activités d'intensité variée. Avec le temps, lorsque l'ennui commence à se manifester, nous pouvons explorer de nouvelles activités tout en gardant à l'esprit que la variété favorise la persévérance dans l'exercice.

Les gens tendent généralement à abandonner leur programme d'activité parce qu'ils n'obtiennent pas les résultats souhaités aussi rapidement qu'ils ne le voudraient. Lorsque nous commençons à nous exercer régulièrement en augmentant progressivement l'intensité de notre programme d'exercice, nous devons faire preuve de patience et avoir confiance en l'efficacité du programme. Nous devons comprendre que notre organisme change, que des adaptations se produisent au niveau de la circulation, de la respiration, du cœur, des poumons, du foie, des vaisseaux sanguins, des hormones, des glandes et du système immunitaire, même au niveau de l'apport sanguin lui-même. Des changements se produisent, même si nous ne pouvons ni les voir ni les mesurer.

Il est essentiel d'intégrer des objectifs de performance réalistes à son plan personnel d'activité physique. Mesurer ou consigner par écrit sa performance peut s'avérer utile. Même un simple changement de la fréquence des séances d'exercice au cours de la semaine est un succès. Par exemple, la personne qui planifie une marche à l'heure du midi (cinq fois

par semaine) peut établir comme niveau minimal de succès deux marches au cours de la première semaine. Elle peut ainsi atteindre son objectif et tenter d'en faire davantage la semaine suivante. Se fixer des objectifs inatteignables entraîne un sentiment d'échec, mine l'estime de soi et pousse à éviter l'activité ou à revenir à l'inactivité.

S'il ne faut pas confondre l'intégration de stratégies d'activité physique à la vie quotidienne (p. ex., prendre les escaliers plutôt que l'ascenseur, garer la voiture plus loin sur le terrain de stationnement) avec les programmes d'exercice, ces stratégies peuvent très bien faciliter le passage à un programme d'exercice ou l'acquisition des premiers réflexes de ce qui deviendra une habitude d'exercice. Chaque petit pas dans la bonne direction compte. Avant longtemps, ces efforts ne seront plus perçus comme une corvée. Prendre l'escalier plutôt que l'ascenseur (ou l'escalier roulant) chaque jour pendant aussi peu que trois semaines peut transformer une telle activité en habitude permanente. (On croit généralement qu'il faut compter aussi peu que 20 à 30 jours de répétition pour acquérir une nouvelle habitude.) C'est ainsi qu'après un certain temps, on en vient à se demander pourquoi on n'a pas toujours agit ainsi!

On dit que la variété est le piment de la vie. Cependant, si l'on commence à peine un plan d'activité physique, on doit choisir une activité qui nous plaît et se lancer. Une fois cette activité intégrée à notre train-train quotidien, on peut s'efforcer de la faire plus souvent. Lorsque l'on se sent à l'aise avec une activité, il est temps d'envisager d'autres activités qui nous intéressent. On peut essayer différentes activités auxquelles on avait uniquement songées auparavant mais que l'on se sent maintenant motivé à essayer, explorer les activités que nous apprécions vraiment et trouver celles qui conviennent à notre mode de vie et à notre horaire. Ceux qui apprécient la compagnie des autres peuvent choisir de se joindre à une équipe ou rechercher un partenaire d'exercice (p. ex., une personne ou un animal de compagnie). D'autres choisiront d'utiliser un podomètre ou un journal d'entraînement. En fait, faire un certain nombre d'activités est une excellente façon de varier un programme d'activité physique. Il n'est pas nécessaire de faire chaque jour le même exercice pour retirer des bienfaits sur les plans de la santé et de la condition physique.

Un début progressif de l'activité physique et une augmentation graduelle et à petite dose de la durée ou de l'intensité permettront à court terme d'en percevoir et d'en ressentir les bienfaits. Une fois que les activités que nous aurons choisies deviendront une habitude, nous ne voudrons pas manquer nos séances d'entraînement. Nous serons alors solidement embarqués sur le chemin de la santé.

R É F É R E N C E S



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

Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. *Sondages et études*. <www.cflri.ca/fra/statistiques/index.php>

*Baldwin, Donovan. "Health as Habit: Nutrition, Exercise, and Weight Loss", *Nutrition-Weight Loss-Alternative Medicine*. Dietneeds.com. <www.dietneeds.com/Health-As-Habit--Nutrition-Exercise-And-Weight-Loss.php>.

*Quinn, Elizabeth. "Getting Started and Sticking with Exercise", *Sports Medicine*. About.com. Le 14 Juillet 2004. <<http://sportsmedicine.about.com/od/tipsandtricks/a/gettingstarted.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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement

Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation



Nouvelle habitude d'activité physique

Inviter les élèves à suivre leurs progrès dans l'acquisition de nouvelles habitudes d'activité physique en utilisant la section Acquérir de nouvelles habitudes en six étapes du DR 6-GCP.



Se reporter au DR 6-GC : Grille des nouvelles habitudes (disponible en formats Word et Excel).



Information générale

Détermination et fidélité au programme d'exercice

Même si elles comprennent généralement que l'exercice est bon pour elles, un pourcentage élevé des personnes qui commencent un programme d'exercice l'abandonnent dans les six premiers mois. Même les personnes actives ou qui s'entraînent sérieusement à un sport peuvent avoir de la difficulté à demeurer fidèles à leur programme d'entraînement. Les raisons les plus souvent invoquées pour justifier l'abandon d'un programme d'exercice sont notamment « le manque de temps, les désagréments, le coût, les sensations désagréables, la gêne, les mauvaises directives, le soutien inadéquat et la perte d'intérêt » (Doyle). De toute évidence, ces raisons sont étroitement liées aux obstacles à l'exercice (étudiés à la leçon 4 du module B). Il faut encourager les élèves à prendre en main leur plan d'activité physique car cela favorise leur détermination. Il s'agit là d'un nouveau départ dans la vie.

Les facteurs qui ont une incidence sur la fidélité à l'exercice et sur la motivation se regroupent en deux catégories : les facteurs situationnels et les facteurs personnels. Ces facteurs sont examinés dans la discussion qui suit.

R É F É R E N C E S

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

Doyle, J. Andrew. "Exercise Adherence", *The Exercise and Physical Fitness Page*. 1999.
<www2.gsu.edu/~wwwfit/adherence.html>. (anglais seulement)

Agence de la santé publique du Canada. « Lignes directrices relatives à l'activité physique », *Guide d'activité physique canadien pour une vie active saine*. Le 20 sept. 2002.
<www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/enfants_jeunes/jeunes/lignes_dir.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
<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Facteurs situationnels ayant une incidence sur la fidélité à l'exercice*

Les facteurs qui ont une incidence sur notre résolution ou notre fidélité vis-à-vis de l'activité physique ou de l'exercice sont semblables à ceux qui font obstacle à notre volonté de commencer une activité physique pour la première fois.

Lorsque nous connaissons les situations ou l'environnement dans lesquels nous aimons faire de l'exercice, nous pouvons recréer ces situations aussi souvent que possible. Les facteurs qui suivent doivent être pris en compte pour maximiser notre résolution à faire de l'exercice :

- temps
- argent
- énergie
- autres engagements
- soutien social
- partenaires d'exercice
- installations
- climat
- sensations désagréables

Chacun de ces facteurs situationnels est traité ci-dessous.

* Source : J. Andrew Doyle, "Exercise Adherence", *The Exercise and Physical Fitness Page*. <www2.gsu.edu/~wwwfit/adherence.html>. © Board of Regents of the University System of Georgia by Georgia State University (1999). Adapté avec l'autorisation de l'auteur.

Temps

Trouver le temps de faire de l'exercice est essentiel pour rester fidèle à un programme d'exercice. Selon les lignes directrices relatives à l'activité physique énoncées dans le *Guide d'activité physique canadien pour une vie active saine* (Agence de la santé publique du Canada), il faut s'efforcer de faire au moins une heure d'exercice par jour. Le temps consacré à l'exercice peut être accumulé tout au long de la journée et doit comporter des activités d'intensité modérée à vigoureuse.

Dans l'établissement du programme d'entraînement, on doit tenir compte des autres facteurs qui interviennent avant et après l'entraînement (p. ex., le transport, l'habillement et la douche). On doit intégrer tous ces éléments à l'espace de temps réservé à l'exercice. Il est plus difficile d'apprécier une séance d'entraînement lorsque l'on n'est pas détendu ou que l'on se sent pressé, ce qui n'incite pas non plus à demeurer fidèle à un programme d'exercice dans l'avenir. Le programme d'exercice ne doit pas être comprimé entre deux

autres activités – il doit occuper une place adéquate et souhaitable dans notre horaire. Trouver du soutien auprès d’amis ou de membres de la famille pour aider à « conserver ce temps à soi » peut s’avérer très utile. S’exercer avec un partenaire peut aussi accroître la détermination à respecter notre l’horaire d’exercice.

Planifier le temps réservé à l’exercice est une bonne idée pour éviter tout conflit d’horaire. Adopter un programme d’exercice hebdomadaire qui convient favorise la fidélité à l’exercice. Il faut garder présent à l’esprit que des « écarts » par rapport à l’horaire habituel peuvent survenir pour une foule de raisons (p. ex., maladie, réunions familiales spéciales ou stress des examens). Ces écarts ne sont pas des échecs.

Argent

Nous prenons tous des décisions fondées sur notre situation actuelle. Cela inclut être en mesure de faire des choses selon nos ressources financières personnelles.

De nombreuses personnes croient que se mettre « en forme » ou devenir physiquement actif exige de s’inscrire à un gymnase, à un club de santé ou à un programme d’exercice quelconque. Bien que de telles options soient accessibles à certains, elles ne le sont pas à d’autres en raison de leur situation financière.

Quoi qu’il en soit, le manque de ressources financières ne doit pas être une raison de demeurer inactif. Bien des activités (p. ex., la marche et la course à pied) sont peu coûteuses, voire gratuites et peuvent être pratiquées sans qu’il soit nécessaire d’acheter un équipement cher (p. ex., on peut aussi emprunter l’équipement). On peut s’enquérir des directives pertinentes à certaines activités auprès d’un professeur d’éducation physique ou en consultant des livres, des vidéos ou des DVD disponibles à l’école ou à la bibliothèque locale. Bon nombre de centres sportifs publics accessibles à prix abordable et de clubs communautaires ont à leur service des personnes compétentes en mesure d’aider à l’élaboration d’un programme d’exercice adéquat. En général, les choix d’activités physiques doivent se faire en fonction du revenu et du budget personnels, tout comme les autres choix que l’on fait dans la vie. Cependant, être actif n’a pas à être coûteux. Il existe bien des façons d’être actif qui n’impliquent aucun coût, sinon un coût minimal.

Énergie

Le manque d’énergie est fréquemment invoqué comme excuse pour justifier le fait de ne pas faire d’exercice. Cette excuse est ironique, car le fait de s’entraîner donne de l’énergie. Il arrive que l’on n’ait pas le goût de s’entraîner en raison de la fatigue, d’un manque d’énergie, de la maladie ou autres raisons. Il faut alors s’efforcer de faire tout au moins des parties de son programme d’exercice ou de faire la séance d’entraînement à un niveau d’intensité moindre. Il vaut toujours mieux faire quelque chose que ne rien faire du tout.

Nous nous sentons généralement plus énergiques à certains moments de la journée. Il faut donc prendre note de ces moments « forts » et planifier nos séances d'entraînement en conséquence.

La nutrition ou l'alimentation saine joue aussi un rôle important en regard de l'exercice. Un repas devrait être suffisamment riche en glucides complexes pour fournir à l'organisme l'énergie nécessaire à une séance d'exercice.

Pour terminer, le sommeil est la clé pour disposer d'une énergie suffisante pour faire de l'exercice. De nombreux jeunes ne dorment pas suffisamment et cèdent ainsi plus facilement à la tentation de ne pas faire d'exercice en raison de la fatigue. Le repos, la récupération et le sommeil sont aussi essentiels à un plan d'activité physique régulière qu'à l'activité elle-même.

Autres engagements

Il va de soi que nous avons tous des responsabilités et des engagements (p. ex., devoirs, travail ou famille) qui ont une incidence sur notre fidélité à un plan d'exercice régulier. Tous ces engagements exigent du temps et de l'énergie. Il est donc essentiel d'aménager notre horaire selon nos engagements, d'établir l'ordre de priorité de ceux-ci, sans oublier l'exercice. Intégrer l'exercice à nos autres engagements peut nous aider à nous acquitter de nos responsabilités envers nous-mêmes et envers les autres (p. ex., marcher, courir ou faire du vélo pour aller à l'école ou au travail et en revenir ou intégrer le jeu au gardiennage d'enfants).

Si nous souhaitons sérieusement rester fidèles à un programme d'exercice, il peut être nécessaire de renoncer à d'autres activités pour trouver le temps de s'exercer. Il nous faut déterminer quelles sont nos priorités et être prêts à faire des sacrifices (p. ex., plutôt que de dépenser pour des commodités ou autres biens de consommation comme une nouvelle télé, une nouvelle voiture ou une nouvelle chaîne stéréo, nous pouvons choisir de l'investir dans notre santé). Nous devons nous demander quelle valeur nous attachons à notre santé.

Soutien social

Bénéficier d'un soutien social tout au long du continuum des Étapes du changement est important. Obtenir et conserver le soutien des membres de la famille et des amis est essentiel pour demeurer fidèle à notre programme d'exercice. Nous devons leur faire comprendre à quel point l'activité physique est importante pour nous, ce qui facilitera la tâche à toutes les personnes intéressées à soutenir nos efforts. Une fois notre réseau de soutien social bien établi, il est parfois utile d'éviter d'inscrire à notre horaire des activités qui risquent d'interférer avec les créneaux consacrés à l'exercice.

Partenaires d'exercice

Pour certaines personnes, le fait de s'exercer avec un groupe ou avec un partenaire peut grandement améliorer la fidélité au plan d'exercice. En nous exerçant avec d'autres, nous sommes plus enclins à respecter qu'à négliger notre engagement à participer à un plan d'exercice car nous ne voulons pas les décevoir. Savoir que l'on risque de décevoir les autres, en plus de nous décevoir nous-mêmes, en manquant une séance d'exercice peut parfois agir comme facteur de motivation efficace.

Il en va de même lorsque nous faisons partie d'une équipe ou d'un groupe participant à un cours ou à un programme d'exercice. Si nous manquons une pratique ou un cours nous devons généralement justifier notre absence auprès des autres. La crainte d'un tel désagrément suffit souvent à garantir un degré élevé de fidélité à l'exercice, ce qui est le résultat souhaité. Il est important de savoir gérer une telle situation, car à elle seule la crainte de manquer à ses obligations n'est pas un facteur de motivation suffisant pour poursuivre l'exercice. Le fait de manquer un cours peut susciter un sentiment d'échec qui rendra difficile le retour vers le groupe.

Installations

L'emplacement et le prix sont des éléments essentiels à prendre en considération dans le choix des installations ou du lieu adéquats où s'exercer. Qu'il s'agisse d'un lieu intérieur ou extérieur, il faut choisir un endroit facile d'accès situé à proximité de la maison, de l'école ou du travail. Bien prendre en compte ces facteurs accroît les chances de rester fidèle à un plan d'exercice.

Il est essentiel de se sentir à l'aise dans notre environnement durant l'exercice. Le fait de savoir utiliser les installations, de savoir où se trouve chaque chose et où obtenir de l'aide au besoin peut accroître notre sentiment de confort et de sécurité. La présence d'un personnel amical, abordable et à l'écoute de nos besoins est aussi un facteur positif. Ceux qui préfèrent s'exercer lorsque les installations sont moins fréquentées peuvent s'informer de la meilleure période où venir et voir si elle correspond à leur horaire hebdomadaire. Les personnes qui s'exercent à l'extérieur pourront prendre en considération les questions de sécurité et l'accès à un téléphone.

Climat

Le climat intéresse tout particulièrement les exercices pratiqués à l'extérieur, comme la course à pied et le cyclisme, et les sports d'équipe extérieurs. Le fait d'avoir un plan d'exercice de rechange en cas de mauvaises conditions météo permet de rester sur la bonne voie.

Les conditions météo, qu'il fasse trop chaud ou trop froid, trop sec ou trop humide, peuvent rendre certaines installations inutilisables. S'exercer dans des conditions météo non clémentes peut en outre compromettre la santé. Les personnes qui souffrent d'allergie au

pollen peuvent ne pas pouvoir s'exercer à l'extérieur durant certaines saisons. Celles qui souffrent d'asthme peuvent être incapables de s'exercer à leur aise dans des conditions de froid et de sécheresse. S'exercer dans des conditions météo froides et humides peut rendre vulnérable au rhume et aux infections respiratoires.

Le climat manitobain est favorable à la pratique d'une gamme considérable d'activités physiques et de sports à chaque saison. Être en mesure de maintenir un programme d'exercice quel que soit la météo ou la saison garantit une très grande fidélité à l'exercice. Savoir planifier en fonction des changements de saison est essentiel au succès d'un plan personnel d'activité physique. La personne qui entreprend un plan d'activité physique à l'automne ou à l'hiver doit aussi prévoir des activités pour le printemps et l'été, et vice versa. Il n'est pas prudent de concentrer tous ses efforts dans un seul type d'activité.

Sensations désagréables

Les sensations désagréables associées à l'exercice peuvent agir comme facteur de découragement en regard de nos habitudes d'activité. Tout le monde n'apprécie pas l'activité physique intense ni ne trouve facile de la pratiquer. La croyance selon laquelle la « zone d'élimination des graisses » correspondrait au seul niveau d'intensité adéquat pour l'exercice est erronée. Il est possible de retirer d'activités de très faible intensité des bienfaits considérables pour la santé et la condition physique. Toutefois, la personne capable de s'exercer à un niveau d'intensité supérieur devrait progresser dans ce sens. L'activité vigoureuse permet de brûler davantage de calories.

Bien qu'il faille s'attendre à ce que l'exercice vigoureux provoque des sensations désagréables, s'exercer à un tel niveau d'intensité procure des bienfaits importants. Il est important de faire la distinction entre la douleur et les sensations désagréables, car la douleur peut être le signe que quelque chose ne va pas et justifie parfois une visite chez le médecin. Quoi qu'il en soit, une petite sensation désagréable est normale, et il incombe à chacun de nous de faire ce que nous pouvons pour l'atténuer. Une fois l'exercice intégré à notre horaire normal, l'intensité des sensations désagréables provoquées par l'exercice vigoureux diminue. Il faut garder présent à l'esprit que l'exercice doit demeurer amusant.

Voici quelques conseils pratiques pour atténuer les sensations désagréables associées à l'exercice :

- Il est normal de ressentir un « endolorissement musculaire à retardement » après le début d'un nouveau programme d'exercice, même lorsque l'on change d'exercices. Cet endolorissement (ou cette raideur) se manifeste après 24 heures et s'atténue dans les jours qui suivent. Il faut toutefois savoir que le même exercice pratiqué une deuxième fois provoque un endolorissement moindre. Demeurer actif est donc le secret pour réduire au minimum les sensations désagréables.
- Toujours inclure une séance d'échauffement et une séance de récupération dans la pratique de l'exercice. Au début d'un nouveau programme d'exercice, commencer

lentement et accroître progressivement la fréquence, l'intensité et la durée. L'organisme a besoin de temps pour s'adapter aux nouveaux efforts demandés.

- Un effort plus intense s'accompagne d'une sudation accrue et d'un rythme respiratoire plus rapide. Il faut apprendre à faire la distinction entre la respiration normale au cours d'un exercice et l'essoufflement ou l'hyperventilation.

Facteurs personnels qui influent sur la fidélité à l'exercice et sur la motivation à faire de l'exercice*

Mieux se comprendre soi-même permet de mieux maîtriser les situations difficiles inévitables. Il nous faut donc, outre le fait d'être attentifs aux facteurs situationnels qui ont une incidence sur notre programme d'exercice, être attentifs aussi aux facteurs et capacités personnels comme :

- la connaissance de sa propre personnalité;
- l'établissement d'objectifs.

Les facteurs personnels qui ont une incidence sur la fidélité à l'exercice et la motivation sont traités ci-dessous.

* Source : J. Andrew Doyle, "Exercise Adherence", *The Exercise and Physical Fitness Page*. <www2.gsu.edu/~wwwfit/adherence.html>. © Board of Regents of the University System of Georgia by Georgia State University (1999). Adapté avec l'autorisation de l'auteur.

Connaissance de sa propre personnalité

La personnalité englobe le corps, la pensée et le comportement de la personne. La façon dont une personne explique ses succès ou ses échecs, ce à quoi elle les attribue, peut nous renseigner sur sa personnalité.

Les trois questions qui suivent permettent de mieux comprendre l'incidence de la personnalité sur la fidélité à l'exercice et sur la motivation à faire de l'exercice :

- Ai-je tendance à voir mon habitude de faire de l'exercice, ou mon absence d'habitude, comme quelque chose de permanent ou comme quelque chose susceptible de changer?
- Est-ce que j'attribue cette habitude, ou cette absence d'habitude, à des choses qui dépendent essentiellement de moi ou à des choses qui ne dépendent pas de ma volonté?
- Est-ce que j'attribue cette habitude, ou cette absence d'habitude, à des traits de caractère ou à des circonstances externes?

Considérer comme permanent le manque de fidélité à l'exercice ou le manque de motivation à faire de l'exercice ou les attribuer à des facteurs qui ne dépendent pas de notre volonté diminue nos attentes, parfois même jusqu'au point de nous sentir impuissants.

Attribuer nos échecs à des traits de caractère peut susciter un sentiment de culpabilité ou de honte; les attribuer à des circonstances externes permet parfois d'éviter de tels sentiments.

À l'inverse, considérer le manque de fidélité ou de motivation comme quelque chose qui soit susceptible de changer et qui dépend de notre volonté confère un sentiment de prise en charge de soi, accroît les attentes vis-à-vis du succès. Attribuer le succès à des traits de caractère peut susciter un sentiment de fierté, de confiance en soi ou de réussite; l'attribuer à des circonstances externes peut susciter un sentiment d'humilité ou donner l'impression que la chance nous sourit.

L'analyse des attentes peut révéler des aspects de la personnalité. On dit souvent de la personne qui s'attend au succès qu'elle possède un degré élevé de confiance en soi ou d'autoefficacité, et de celle qui s'attend à un échec, qu'elle possède un faible degré de confiance en soi ou d'autoefficacité.

Il est important de définir nos attentes par rapport au programme d'exercice que nous entendons commencer ou que nous venons de commencer. Au moins quatre choses peuvent accroître la confiance en soi à l'égard d'un programme d'exercice :

- les succès et réalisations antérieurs;
- les modèles de rôle et les exemples à suivre;
- la persuasion et les encouragements verbaux;
- la connaissance et la maîtrise des réactions émotionnelles à l'exercice.

Établissement d'objectifs

Établir des objectifs est un moyen efficace d'accroître la motivation à faire de l'activité physique et d'améliorer les chances d'acquérir l'habitude de l'exercice. Pour une efficacité maximale, nos objectifs en matière d'activité physique devraient être précis, mesurables, atteignables, réalistes et limités dans le temps.

Les raisons courantes de commencer à faire de l'exercice sont notamment de perdre du poids ou des graisses corporelles et d'améliorer sa condition physique. Pour améliorer les chances de succès, les objectifs doivent être précis (p. ex., s'il s'agit de perdre du poids ou des graisses corporelles, nous devons préciser combien et nous donner une date limite; nous pouvons nous demander s'il y a des vêtements dans lesquels nous souhaiterions entrer à partir d'une certaine date). Dans tous les cas, les objectifs précis sont mesurables, et le fait de nous fixer de tels objectifs nous permet, à un certain moment dans le temps, de déterminer clairement et facilement si nous avons ou non atteint ces objectifs.

En plus d'être précis et mesurables, les objectifs doivent poser un défi et être atteignables et réalistes. Si nos objectifs exigent d'apporter des changements drastiques à des habitudes établies, nous aurons beaucoup moins de chance de succès. Le fait pour une personne donnée de se fixer des objectifs extrêmes peut révéler quelque chose de sa personnalité.

Nous augmentons nos chances de succès en tentant d'apporter des changements progressifs. Les personnes qui ont été relativement inactives pendant un certain temps pourraient par exemple faire de l'exercice à intervalle de trois ou quatre jours par semaine. Elles pourraient commencer par s'efforcer de faire de l'exercice à ce rythme, puis augmenter graduellement la durée ou l'intensité de l'exercice. À l'inverse, les personnes qui n'ont ni le temps ni l'inclination pour suivre un programme d'exercice pourraient se fixer des objectifs précis liés à l'intégration d'une plus grande activité physique à leur train-train quotidien.

Le fait qu'une personne atteigne ou non un objectif précis et réaliste à l'intérieur d'une période donnée peut, dans une certaine mesure, dépendre de circonstances indépendantes de sa volonté. Pour augmenter les chances de succès, l'énoncé des objectifs doit s'accompagner des résultats attendus et des tâches à accomplir. Les tâches sont les comportements que la personne s'engage à adopter pour atteindre ses objectifs. Par exemple, une personne peut se donner pour objectif de perdre un certain poids en douze semaines. La tâche à accomplir peut alors comprendre des comportements précis comme de soulever des poids ou de faire de la course à pied pendant 30 minutes trois ou quatre fois par semaine, prendre les escaliers plutôt que l'ascenseur et adopter une alimentation équilibrée adéquate.

Une fois que nous nous sommes fixés des objectifs précis et réalistes qui comportent à la fois des résultats et des tâches, nous pouvons envisager de les écrire sous la forme d'un contrat d'exercice. Ce faisant, nous nous promettons de nous acquitter de nos tâches afin d'atteindre nos objectifs à l'intérieur d'un certain délai. Nous pouvons aussi nous promettre que si nous atteignons nos objectifs nous nous accorderons une certaine récompense. Il est également possible de simplement mémoriser nos objectifs et de nous les rappeler chaque jour.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Réflexion sur les habitudes d'exercice personnelles

Inviter les élèves à réfléchir sur les succès rencontrés par rapport à leurs habitudes d'activité physique ou à la façon dont ils ont surmonté des défis.

Demander aux élèves de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les principaux facteurs qui vous ont permis de rester fidèles à votre programme d'exercice ou à un nouveau plan d'activité physique?
- Connaissez-vous d'autres personnes qui ont réussi à prendre l'habitude de faire de l'exercice? Comment s'y prennent-elles pour maintenir leur niveau d'activité?
- Y a-t-il des personnes qui vous encouragent et vous soutiennent? De qui serait-il important d'obtenir le soutien pour maintenir votre niveau d'activité? Comment cette personne ou ces personnes pourraient-elles vous aider?

- Êtes-vous conscient de vos émotions en rapport avec l'activité physique ou l'exercice? Vous sentez-vous inquiet, en pleine possession de vos moyens, anxieux ou détendu, enthousiaste ou ennuyé? Le fait de prendre conscience de ces émotions et de pouvoir les maîtriser peut contribuer à améliorer votre confiance en vous-même ou votre autoefficacité et accroître vos chances de rester fidèle à votre programme d'exercice.

Inviter les élèves à faire chacun pour soi les activités suivantes :

- évaluer leur réaction émotionnelle durant l'exercice en fonction d'un continuum allant de l'ennui à l'anxiété;
- nommer leur état émotionnel (p. ex., détendu, en pleine possession de ses moyens, inquiet, nerveux) et le placer correctement entre les deux extrêmes du continuum de réaction émotionnelle;

- suggérer des façons de maîtriser l'état émotionnel ressenti au cours de l'exercice :

Exemples :

- si je commence à m'ennuyer, peut-être puis-je introduire de nouveaux paramètres, de nouveaux défis ou d'autres exercices;
- si je me sens trop anxieux, je peux essayer des techniques (p. ex., détente progressive, respiration profonde) qui peuvent m'aider à maîtriser l'intensité de ma réaction émotionnelle et à maintenir une concentration adéquate. (En fin de compte, il est possible d'apprendre à utiliser de telles techniques comme réponses automatiques et apprises permettant de maîtriser les sentiments de stress ou d'anxiété.)

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Les élèves qui commencent à trouver leur programme d'exercice ennuyeux ou qui s'en préoccupent trop réduisent leurs chances d'acquiescer l'habitude de l'exercice.



Information générale

Passons maintenant à l'action

Dans ce module, les élèves ont appris à mieux se connaître et ont découvert des façons de prendre en main leur mode de vie. Ils ont appris à connaître leur propre motivation vis-à-vis de l'activité physique, ont examiné les obstacles perçus et les moyens à prendre pour les surmonter et ont exploré des techniques leur permettant de rester fidèles à leur plan d'exercice. Il est maintenant temps pour eux de s'engager à suivre un plan personnel d'activité physique.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Plan ou contrat d'activité physique personnel

Pour préparer les élèves à établir leur propre plan d'activité physique, les inviter à revoir les objectifs précis, mesurables, atteignables, réalistes et limités dans le temps.

OBJECTIFS

- Précis :** Quel type d'exercice ferez-vous? Quand les pratiquerez-vous?
- Mesurables :** Pendant combien de minutes? Quelle est votre fréquence cardiaque cible?
- Atteignables :** Êtes-vous prêt et apte physiquement et mentalement à relever ces défis?
- Réalistes :** Vous êtes-vous donné un horaire qui vous convienne et que vous serez en mesure de respecter?
- Limités dans le temps :** Que ferez-vous chaque semaine? Chaque mois? Combien de temps vous donnez-vous pour atteindre votre objectif?

Les élèves devraient maintenant être en mesure d'établir leurs objectifs personnels en matière d'activité physique et d'entreprendre ou de poursuivre leurs efforts en vue d'adopter un mode de vie sain et actif. Demander aux élèves de remplir individuellement le DR 7-GC.



Se reporter au DR 7-GC : Contrat d'activité physique.

Inviter les élèves à inclure leurs objectifs personnels dans leur plan d'activité physique aux fins de révision et de modification périodiques. Modifier le contrat est un gage de succès, car cela signifie que les élèves évaluent constamment leurs objectifs et leurs résultats de performance. Il est préférable de revoir le contrat que de l'utiliser pour simplement constater un échec.

L'objectif recherché est d'amener les élèves à adopter et à conserver un mode de vie physiquement actif. Ainsi, au cours des quelques prochaines semaines, ils devront trouver les méthodes qui leur permettront de mener à bien leur nouveau plan d'activité physique et non simplement se limiter à supposer que tout ira pour le mieux. Il se pourrait qu'il leur faille deux à cinq séances d'activité pour devenir physiquement actifs.

R É F É R E N C E S



Pour de plus amples renseignements sur l'établissement des objectifs, veuillez consulter les documents qui suivent fournis par la l'Association manitobaine des enseignants et des enseignantes en éducation physique (Manitoba Physical Education Teachers Association) :

- Feuille de travail sur l'établissement d'objectifs
- Plan personnel pour l'établissement d'objectifs
- Goal Setting PowerPoint (Exposé *PowerPoint* sur l'établissement d'objectifs), anglais seulement

Ces documents sont disponibles sur le site Web suivant :

Manitoba Physical Education Teachers Association (MPETA). *MPETA Resources to Support the Grades 11 and 12 Curriculum*. <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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

DR 6–GC : Grille des nouvelles habitudes

Les trois principaux éléments liés à l'acquisition de nouvelles habitudes sont la régularité, les récompenses et la motivation. Une habitude doit être quelque chose que vous souhaitez et que vous faites régulièrement sur une période suffisamment longue.

Réfléchissez sur quelque chose que vous aimeriez commencer dès aujourd'hui, quelque chose dont vous souhaiteriez prendre l'habitude. Vous pourriez par exemple souhaiter commencer un programme de marche. L'entraînement aux poids est une autre activité très populaire. Acquérir une habitude équivaut essentiellement à se donner un rythme; il vous faut donc commencer avec une activité pour laquelle vous avez de bonnes chances de réussir. Voyez ensuite pendant combien de temps vous pouvez la maintenir. Rendez-la amusante et donnez-vous des défis!

Acquérir de nouvelles habitudes en six étapes

1. Imprimez cette page. Affichez-la quelque part où vous pourrez la voir tous les jours (p. ex., sur le frigo, près de votre lit ou sur votre bureau).
2. Choisissez l'habitude que vous souhaitez acquérir ou abandonner. Si vous désirez abandonner une mauvaise habitude, essayez de la remplacer par une bonne.
3. À l'aide de crayons marqueurs de couleur, suivez vos efforts en remplissant les cases du graphique.
Rouge = Fait. Bleu = Manqué.
4. L'acquisition de nouvelles habitudes prend généralement trois ou quatre semaines. C'est pourquoi chaque rangée compte 21 cases. Vous pouvez arrêter à la fin de la première rangée et passer à une autre habitude, ou continuer sur votre élan et remplir toute la page (30 semaines)!
5. Ne vous découragez pas si vous ne réussissez pas à 100 %. Réessayez et suivez vos progrès.
6. Rappelez-vous de vous récompenser! Quelques jalons propices aux récompenses sont déjà inscrits sur le graphique.

Insérez ici une image qui représente votre nouvelle habitude ou ses bienfaits.

(suite)

DR 6–GC : Grille des nouvelles habitudes (suite)

Habitude à acquérir ou à abandonner : _____

Mes raisons de le faire : _____

Les conséquences d'un échec : _____

																				Notes
																				21
							30													
						50														
										75										
													100							
						150														
										200										

* Source : Utilisé avec l'autorisation de SparkTeens.com. Visitez SparkTeens.com pour un programme nutritionnel et de conditionnement physique gratuit.

DR 7–GC : Contrat d'activité physique

Je crois que l'activité physique et l'exercice réguliers peuvent m'apporter des bienfaits sur les plans physique, mental, social et émotionnel.

Je, _____, M'ENGAGE PAR LA PRÉSENTE À
ATTEINDRE LES OBJECTIFS SUIVANTS :

Objectif précis et réaliste n° 1 D'ici le : _____

Tâches requises pour atteindre cet objectif :

Objectif précis et réaliste n° 2 D'ici le : _____

Tâches requises pour atteindre cet objectif :

Objectif précis et réaliste n° 3 D'ici le : _____

Tâches requises pour atteindre cet objectif :

ENGAGEMENT PRIS PAR _____ LE _____
(élève) (jour) (mois) (année)

* Source : J. Andrew Doyle, "Exercise Adherence", *The Exercise and Physical Fitness Page*.
<www2.gsu.edu/~wwwfit/adherence.html>. © Board of Regents of the University System of Georgia by Georgia State University (1999). Adapté avec l'autorisation de l'auteur.

Leçon 6 : Planifier sa condition physique

Introduction

Dans cette leçon, les élèves revoient les éléments fondamentaux de la condition physique, y compris :

- les définitions de la condition physique;
- les éléments de la condition physique reliés à l'habileté et à la santé;
- les principes du développement de la condition physique;
- le principe FITT;
- l'entraînement contre résistance.

Au terme de cette leçon, les élèves conçoivent et mettent en pratique une suite d'exercices dans le cadre de leur stage d'activité physique personnel (voir le module A).



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 11.GC.4** Démontrer sa compréhension des concepts et des principes liés à la conception et à la mise en pratique d'un plan personnel d'activité physique;
par exemple : endurance cardiorespiratoire (bonne forme aérobie), bonne forme musculosquelettique, principes du développement de la condition physique, principe FITT (fréquence, intensité, durée [temps] et type d'activité).
- 11.GC.5** Concevoir, mettre en pratique, évaluer et revoir une suite d'exercices qui contribue aux éléments de la condition physique reliés à la santé;
par exemple : programmes d'entraînement contre résistance, de marche et de course.
-



Principaux éléments de connaissance

- La condition physique est un concept complexe lié aux effets de l'activité physique sur l'organisme.
 - La condition physique englobe les éléments de la condition physique reliés à l'habileté et à la santé.
 - Le développement de la condition physique est régi par le principe FITT.
 - La planification est importante pour le bon développement de la condition physique.
-



Questions essentielles

1. Quelle est la définition de la *condition physique*?
 2. Comment le principe FITT vous a-t-il aidé à élaborer votre suite d'exercices?
 3. Expliquez en quoi votre suite d'exercices a contribué aux cinq éléments de la condition physique reliés à la santé.
 4. Si vous deviez aider quelqu'un à commencer un programme d'entraînement contre résistance, quels lignes directrices et éléments relatifs à la sécurité lui transmettriez-vous?
-



Information générale

Comprendre ce qu'est la condition physique

Au sens large, la *condition physique* est l'aptitude d'une personne à bien réagir aux exigences et au stress physiques associés à une série d'activités physiques. La condition physique d'une personne donnée lui permet de se livrer en toute sécurité aux activités de la vie quotidienne, tant aux travaux ménagers qu'aux activités professionnelles, de loisir ou sportives.

Les exigences et le stress physiques associés aux activités quotidiennes vont de légers, dans le cas d'activités simples comme s'asseoir, manger, se tenir debout, se doucher et marcher, à extrêmes, dans le cas d'activités comme pelleter la neige après une grosse tempête, courir un marathon, participer à un triathlon ou travailler comme pompier. Pour être accomplie comme il se doit, chacune de ces activités exige un degré différent d'endurance cardiorespiratoire, de force musculaire, d'endurance musculaire et de flexibilité.

Heureusement, les exigences liées à des activités comme se doucher ou marcher sont peu considérables, ce qui fait que la plupart d'entre nous pouvons les exécuter très facilement. Mais pour un faible pourcentage de la population, ces activités sont difficiles. De nombreuses personnes doivent accomplir des tâches exigeantes, comme soulever ou porter des objets lourds, travailler dans le domaine de la construction ou pelleter de la neige, tâches qui peuvent entraîner un surmenage physique si la personne concernée ne possède pas un niveau adéquat de condition physique. Une bonne préparation à ce type de tâches occasionnelles est essentielle pour réduire au minimum les risques de crise cardiaque, d'accident vasculaire cérébral ou de blessure au dos.

À l'autre extrémité du continuum de l'activité physique se trouvent les professions et les activités qui ne sont plus dans le domaine du possible pour la plupart d'entre nous. Ces activités exigent des aptitudes et un niveau de condition physique au-delà de ce à quoi nous pouvons aspirer. Elles sont accomplies par des personnes qui ont été choyées sur le plan génétique et qui ont travaillé et se sont entraînées durant des années pour les exécuter aux niveaux extrêmes requis.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Mesure de la condition physique en regard d'activités courantes

Il est important pour les élèves de comprendre qu'un niveau minimal de condition physique est requis pour toutes les activités de la vie courante. Au moins un élément de la condition physique relié à la santé est requis (ou mise en valeur) pour bien accomplir en toute sécurité tout type d'activité.

En tant que stratégie d'activation, inviter les élèves à mesurer le degré de condition physique requis (en relation avec chacun des quatre éléments de la condition physique reliés à la santé) pour chacune des activités listées dans le DR 8-GC. Pour ce faire, les élèves utilisent une échelle de cotation de 1 à 10, où « 1 » correspond à une exigence minimale ou nulle, et « 10 » à l'exigence maximale sur le plan de la condition physique.



Se reporter au DR 8-GC : Mesure de la condition physique en regard d'activités courantes (disponible en formats Word et Excel).

Demander aux élèves de discuter en petits groupes de leurs résultats en utilisant les questions suivantes pour orienter la discussion :

- Pour quelles activités vous êtes-vous le mieux entendus pour ce qui est de la mesure de la condition physique?
- Pour quelles activités vous êtes-vous le moins entendus pour ce qui est de la mesure de la condition physique?
- Quelle activité favoriserait le mieux le développement la condition physique? Pourquoi?
- Quelle activité favoriserait le moins le développement la condition physique? Pourquoi?
- Quelle profession exigerait le niveau le plus élevé de condition physique? Pourquoi?



Information générale

Définitions de la condition physique

Bien que de nombreuses sources fournissent des définitions de la condition physique (voir les exemples de définitions dans l'encadré de droite), aucune définition de la condition physique et de ses éléments n'est universellement reconnue. Nous encourageons les enseignants à utiliser les définitions provenant de leurs propres sources.

La condition physique implique la performance intégrée et efficace de tous les principaux

DÉFINITIONS

Condition physique

« Un ensemble d'attributs que les gens ont ou réalisent en rapport avec leur habileté à performer sur le plan de l'activité physique. » (Howley et Franks)

« Un ensemble d'attributs, principalement respiratoires et cardiovasculaires, reliés à la capacité de réaliser des tâches qui requièrent une dépense d'énergie. » (*Stedman's Concise Medical Dictionary for the Health Professions*)

« La capacité de réaliser des activités physiques d'un niveau modéré à intensif sans fatigue induite et la capacité de maintenir de telles aptitudes tout au long de la vie. » (*American College of Sports Medicine*)

systèmes de l'organisme, y compris le cœur et les poumons, le squelette, les muscles et le cerveau. Le cerveau est un élément essentiel, qui apprend à contrôler les muscles qui font bouger les os ainsi qu'à contrôler le cœur et les poumons, qui fournissent l'énergie aux muscles en mouvement. La condition physique a aussi une incidence sur notre bien-être psychologique, y compris notre vivacité d'esprit et notre stabilité émotionnelle, car ce que nous faisons avec notre corps influe aussi sur nos perceptions mentales.

La condition physique est une condition individuelle qui varie d'une personne à l'autre. Elle est déterminée par des facteurs comme l'âge, le sexe, l'hérédité, les habitudes de santé personnelles, la quantité d'exercice et son intensité et par les habitudes alimentaires. Faire de la condition physique une priorité est important pour vivre longtemps et sainement.

R É F É R E N C E S



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter la ressource suivante :

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Lignes directrices pour l'évaluation de la condition physique dans les écoles du Manitoba*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. 9. Disponible en ligne à [<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html >](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html).

Connaître les éléments fondamentaux de la condition physique

Il est plus facile de comprendre ce qu'est la condition physique en examinant les éléments. Comme les élèves l'ont appris au cours des années antérieures, il existe deux catégories d'éléments de la condition physique : les éléments de la condition physique reliés à la santé et les éléments de la condition physique reliés à l'habileté :

- les **éléments de la condition physique reliés à la santé** sont :
 - l'endurance cardiorespiratoire,
 - la force musculaire,
 - l'endurance musculaire,
 - la flexibilité,
 - la composition corporelle;
- les **éléments de la condition physique reliés à l'habileté** sont notamment :
 - l'agilité,
 - l'équilibre,
 - la coordination,
 - la vitesse,
 - la puissance,
 - le temps de réaction.

Cette leçon porte essentiellement sur les éléments de la condition physique reliés à la santé.

Éléments de la condition physique reliés à la santé

Non seulement les éléments de la condition physique reliés à la santé aident-ils l'organisme à fonctionner efficacement, mais ils contribuent aussi à la prévention des maladies et à l'amélioration générale de la santé et du bien-être. Le programme combiné d'Éducation physique-Éducation à la santé du Manitoba met l'accent sur les déterminants de la condition physique relative à la santé, c.-à-d., les éléments physiques et physiologiques de la condition physique qui ont une incidence directe sur l'état de santé.

D É F I N I T I O N

Condition physique relative à la santé

« L'état de caractéristiques physiques et physiologiques servant d'indices pour le développement prématuré de maladies ou de conditions morbides présentant un rapport avec un mode de vie sédentaire. » (Bouchard et Shephard).

Les cinq éléments de la condition physique reliés à la santé sont l'endurance cardiorespiratoire, la force musculaire, l'endurance musculaire, la flexibilité et la composition corporelle.

- **L'endurance cardiorespiratoire** est la capacité du système cardiovasculaire (cœur, sang et vaisseaux sanguins) et du système respiratoire (poumons et voies respiratoires) à acheminer l'oxygène et les autres nutriments vers les muscles en action et à éliminer les déchets. Les épreuves de course (p. ex., course-navette de Léger de 20 m), de vélo et de natation peuvent servir à mesurer cet élément de la condition physique. La *puissance aérobie* (consommation maximale d'oxygène) et la *capacité aérobie* sont des termes utilisés pour décrire l'endurance cardiorespiratoire.

Le degré d'intensité des activités est variable :

- Les **activités légères** sont des activités physiques qui font intervenir les grands groupes musculaires. Les personnes qui font des activités légères commencent à prendre conscience de leur respiration mais peuvent encore parler assez facilement.
- Les **activités modérées** sont des activités physiques qui font augmenter les rythmes respiratoire et cardiaque. Les personnes qui font des activités modérées peuvent s'entendre respirer, mais peuvent tout de même parler.
- Les **activités vigoureuses** sont les activités physiques qui font augmenter encore plus les rythmes respiratoire et cardiaque au point qu'il est difficile de parler.

R E M A R Q U E P O U R L ' E N S E I G N A N T

Bien qu'il soit possible de classer les exemples d'activités en activités légères, modérées ou vigoureuses, la réaction d'une personne à l'activité physique, à l'exercice ou à une charge de travail dépend de son degré de condition physique. En d'autres mots, deux personnes d'apparence très similaire (p. ex., par l'âge, la taille et type de physique) peuvent avoir une réponse physiologique très différente à la même charge de travail.

Soulignons qu'une personne peut s'entraîner à une intensité modérée à vigoureuse lorsqu'elle se livre à des activités de **force musculaire** et à des activités d'**endurance musculaire** à l'intérieur d'un circuit.



Pour de plus amples renseignements sur l'intensité de l'exercice, veuillez vous reporter au DR 9-GC : Niveau d'effort et d'intensité.

Pour de plus amples renseignements sur les valeurs de l'endurance cardiorespiratoire chez les personnes en mauvaise forme physique et chez les personnes en bonne forme physique, veuillez vous reporter au DR 10-GC : Tableau comparatif de l'endurance cardiorespiratoire chez les personnes en mauvaise forme et chez les personnes en bonne forme physique.

- La **force musculaire** est la capacité d'un muscle, ou d'un groupe de muscles, à exercer une force pendant une brève période. On peut mesurer la force de différents muscles en demandant à une personne d'effectuer des exercices d'haltérophilie et en déterminant le poids maximal qu'elle peut soulever. La force d'une personne donnée peut être exprimée en *force absolue* (le poids réel soulevé) ou en *force relative* (le poids soulevé divisé par le poids corporel de la personne).
- L'**endurance musculaire** est la capacité d'un muscle, ou d'un groupe de muscles, à subir des contractions répétées ou à appliquer une force continue contre un objet fixe. Les extensions des bras et les demi-redressements assis servent souvent à tester l'endurance musculaire. L'endurance d'une personne donnée est exprimée en fonction du nombre de répétitions exécutées sans arrêt à l'intérieur d'une période déterminée (souvent une minute).
- La **flexibilité** est la capacité de déplacer les segments de son corps avec une amplitude maximale. Le test de flexion en position assise fournit une bonne mesure de la flexibilité de la région lombaire et de la face dorsale des cuisses (muscles ischio-jambiers). La flexibilité d'une personne donnée s'exprime généralement en fonction de l'amplitude des mouvements articulaires.
- La **composition corporelle** fait référence aux proportions de tissus maigres (muscles, os, tissus vitaux et organes) et de graisses du corps. Une bonne composition corporelle signifie des os solides, des muscles squelettiques de bonne taille, un cœur en santé et une faible quantité de masse grasseuse. L'activité physique et l'exercice réguliers aident à réduire les graisses corporelles et à accroître ou à maintenir la masse musculaire, à accroître la masse osseuse et à améliorer les fonctions cardiaques. Bien que la composition corporelle englobe les muscles, les os et la graisse, elle est souvent exprimée uniquement en pourcentage de graisse corporelle.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Il faut traiter de la composition corporelle avec tact et être attentif aux questions liées à l'estime de soi, à la taille et au poids. Un message important à cet effet est qu'un corps sain peut être de toute taille et de tout poids.

Pour de plus amples renseignements, consulter la section sur la composition corporelle aux pages 42 à 46 des *Lignes directrices pour l'évaluation de la condition physique dans les écoles du Manitoba* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba).

Il existe plusieurs outils permettant de déterminer la composition corporelle, dont l'adipomètre, l'appareil de mesure d'impédance bioélectrique (de nombreux pèse-personne en sont dotés), l'indice de masse corporelle (IMC), la pesée sous l'eau et l'absorptiométrie à rayons X en double énergie (l'outil le plus récent).

R É F É R E N C E S



Pour de plus amples renseignements et d'autres idées sur la façon d'évaluer les éléments de la condition physique reliés à la santé, veuillez consulter la ressource suivante :

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse 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*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible en ligne à [<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html >](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html).

Principes du développement de la condition physique

Les clés permettant de choisir le bon type d'exercices pour le développement et le maintien de chacun des éléments de base de la condition physique se trouvent dans les principes de la spécificité, de la surcharge, de la réversibilité, de la progression, du rendement décroissant et de la personnalisation.

- **Spécificité** : Le type d'entraînement que choisit une personne donnée devrait servir de manière spécifique à améliorer ses aptitudes dans la vie. Il faut donc choisir le bon type d'activités afin d'améliorer chacun des éléments de la condition physique et choisir la bonne combinaison d'éléments pour faciliter les activités quotidiennes. L'entraînement en force musculaire permet d'accroître la force des muscles concernés mais contribue peu à l'amélioration de l'endurance cardiorespiratoire.

Il faut en outre s'entraîner de manière spécifique en fonction de l'activité qui nous intéresse. Par exemple, pour atteindre la performance optimale en course à pied, il est préférable d'entraîner les muscles concernés par la course en fonction des mouvements requis. Cela ne signifie pas nécessairement qu'un bon nageur soit aussi un bon coureur. La spécificité exige aussi de prendre en compte la vitesse du mouvement, le nombre de membres en mouvement, la direction du mouvement et son amplitude.

- **Surcharge** : Lorsqu'une personne donnée s'entraîne assez souvent (fréquence), à un degré d'intensité suffisant (intensité) et suffisamment longtemps (durée) pour porter la dose d'activité physique au-delà du niveau de repos, sa condition physique s'améliore. Lorsque cela est fait régulièrement sur une certaine période, l'organisme s'adapte graduellement à la demande accrue. Le terme *surcharge* ne signifie pas qu'il faille se dépenser de manière excessive ou à un degré d'intensité élevé pour obtenir des gains sur le plan de la condition physique; cela signifie simplement qu'il faut porter la dose d'activité physique au-delà de celle à laquelle l'organisme est habitué.
- **Réversibilité** : La condition physique ou les effets d'un programme d'activité physique ou d'exercice ne peuvent être emmagasinés. Lorsqu'une personne cesse de s'entraîner durant une certaine période (trois à cinq jours, dans certains cas), les gains acquis sur le

plan de la condition physique commencent à s'estomper. Si aucun exercice n'est fait sur une période suffisamment longue, le niveau de la condition physique retombe au point de départ initial. Au moins trois séances d'entraînement équilibrées par semaine (trois heures au minimum) sont nécessaires pour maintenir une bonne forme.

- **Progression** : Augmenter la fréquence, l'intensité ou la durée d'une activité sur une certaine période est nécessaire à l'amélioration continue de la condition physique. Les améliorations se manifestent assez rapidement au début d'un programme d'exercice ou d'entraînement. Le taux d'amélioration diminue graduellement et plafonne (adaptation) s'il y a surcharge (ce qui signifie que la charge s'accroît et qu'il y a progrès). À des niveaux élevés de condition physique il peut même être nécessaire de changer de type d'exercices.
- **Rendement décroissant** : Plus une personne donnée est en bonne forme, plus il lui est difficile de continuer à améliorer sa forme physique en conservant le même rythme d'entraînement. Les personnes qui commencent la course à pied peuvent, dans un laps de temps relativement court, améliorer leur vitesse et leur temps de course. Cependant, les coureurs de fond d'expérience peuvent consacrer une saison entière à améliorer leurs temps de quelques secondes seulement.
- **Personnalisation** : Chaque personne est unique sur les plans physique et psychologique et requiert de ce fait un programme d'entraînement unique. Les facteurs susceptibles de jouer un rôle sont sa condition physique actuelle, son sexe, son âge, son hérédité, sa vulnérabilité aux blessures, ses besoins en matière de repos et de récupération et son alimentation. Deux personnes suivant le même programme d'entraînement peuvent en retirer des résultats complètement différents.

Pour une personne donnée, certaines activités peuvent servir à répondre à plus d'une exigence de base en matière d'exercice. Par exemple, en plus d'accroître l'endurance cardiorespiratoire, la course à pied favorise l'endurance musculaire des jambes, et la natation favorise le développement des muscles des bras, des épaules et du thorax. Le choix des bonnes activités physiques permet d'intégrer des aspects d'un entraînement à l'endurance musculaire à un entraînement à l'endurance cardiorespiratoire et d'épargner ainsi du temps.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez vous reporter à la ressource suivante :
Éducation, Citoyenneté et Jeunesse 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*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004, p. 13-16. Disponible en ligne à www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html.

Le principe FITT

Un plan personnel d'activité physique bien conçu indique à quelle fréquence, pendant combien de temps (durée) à quel niveau de difficulté (intensité) une personne doit s'exercer,

et quels types d'exercices sont choisis. La fréquence des exercices, leur intensité, leur durée et leur type (principe FITT) sont les principaux éléments de tout plan ou série d'exercices de mise en forme.

Les objectifs personnels, le niveau de forme physique, l'âge, l'état de santé, les aptitudes, les intérêts et le fait de disposer du temps nécessaire sont parmi les facteurs à prendre en compte dans l'élaboration d'un plan d'activité physique. En particulier, tout plan d'activité physique doit prévoir une progression au fil du temps. La progression peut prendre la forme de changements dans l'un ou l'autre des éléments FITT, mais pas dans tous les éléments à la fois. Par exemple, un athlète qui s'entraîne en vue d'une compétition de haut niveau doit suivre un programme différent de celui d'une personne sédentaire qui vise à améliorer sa santé. Quels que soient les objectifs propres à chacun, les deux programmes seraient fondés sur les éléments du principe FITT.

Au départ, le plan personnel d'activité physique n'a pas à intégrer tous les éléments de la condition physique reliés à la santé. Le choix des éléments de départ doit dépendre des probabilités d'adopter le nouveau comportement et du fait que les objectifs soient ou non précis, mesurables, atteignables, réalistes et limités dans le temps (voir la leçon 5 du module B). Pour que la progression soit naturelle, d'autres éléments sont ajoutés au fil des semaines ou des mois. Un mode de progression courant consiste à adopter un programme d'endurance cardiorespiratoire (trois fois par semaine, 20 minutes par séance et intensité modérée) sans élément de force ou d'endurance musculaires précis. Après chaque séance axée sur l'endurance cardiorespiratoire, le retour au calme doit simplement consister en quelques étirements favorisant la flexibilité. Au bout de quelques semaines de participation soutenue au programme, un nouvel élément peut être ajouté.



Pour de plus amples renseignements, se reporter au DR 11-GC : Lignes directrices sur le principe FITT.

Application du principe FITT

Selon le principe FITT, une série d'exercices devrait comporter des exercices et des activités qui amélioreront les éléments de la condition physique reliés à la santé :

- endurance cardiorespiratoire
- force musculaire
- endurance musculaire
- flexibilité

Chaque séance d'entraînement ou d'exercice devrait commencer par des exercices

d'échauffement et se terminer par un retour au calme. De manière générale, il est tout aussi

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

L'amélioration de ces quatre éléments de la condition physique reliés à la santé se traduira par l'augmentation de la masse de tissus maigres (os et muscles plus forts) et par la diminution de la masse de graisses et influera donc grandement sur la composition corporelle. De telles améliorations permettront aussi de réduire les risques de maladie et d'accroître la capacité de travail.

important de planifier le repos et la récupération que de planifier l'activité physique et l'exercice, et les périodes de repos et de récupération devraient être également réparties entre les séances d'entraînement. Plus l'exercice est intense, plus le temps requis pour récupérer est long. Il en va de même lorsqu'il s'agit d'un nouvel exercice. Tenter de prendre en compte en même temps tous les aspects de la condition physique relative à la santé n'est pas nécessairement réaliste. Il faut d'abord se fixer des objectifs réalistes modestes ayant trait à un ou deux aspects de la condition physique relative à la santé et planifier d'en introduire davantage au fil du temps et au fur et à mesure que les nouveaux comportements deviennent des habitudes.

Les lignes directrices qui suivent servent à déterminer le niveau d'activité ou d'exercice nécessaire pour permettre à la personne en santé ordinaire d'atteindre ou de maintenir un niveau minimal de bonne forme générale. On y trouve des exemples d'activités ou d'exercices ainsi que des éléments relatifs à la sécurité pour chacun des éléments de la condition physique reliés à la santé.

- **Échauffement** : Les exercices d'échauffement sont essentiels à toute série d'exercices ou tout entraînement sportif pour préparer le corps et l'esprit au mouvement. Il ne faut pas sous-estimer l'importance d'une séance d'échauffement structurée en regard de la prévention des blessures, de l'optimisation de la performance et de l'optimisation du plaisir. Une séance d'échauffement efficace accroît à la fois le rythme respiratoire et le rythme cardiaque, ce qui favorise l'augmentation de la température interne de l'organisme ainsi que l'augmentation de la température des muscles grâce à l'apport accru d'oxygène et de nutriments. L'augmentation de la température des muscles en favorise la détente et l'assouplissement. Une autre raison justifiant l'importance des exercices d'échauffement est qu'ils permettent au participant de se préparer mentalement à la séance d'exercice qui suivra.

La séance d'échauffement devrait consister en cinq à dix minutes d'exercice physique léger, comme la marche, la course à pied lente, le soulèvement des genoux, des cercles avec les bras ou des rotations du tronc. On peut aussi y intégrer des mouvements de faible intensité reproduisant ceux à utiliser dans l'activité prévue. Les étirements statiques ne sont pas considérés en eux-mêmes comme partie d'une séance d'échauffement. Celle-ci peut consister en une version de faible intensité de l'exercice prévu. **Endurance cardiorespiratoire** : Au moins trois séances de 20 à 30 minutes chacune d'exercice d'aérobie (qui demande de l'oxygène) chaque semaine sont recommandées. Les activités d'aérobie populaires sont notamment la marche rapide, la course à pied, la natation, le cyclisme, la corde à sauter, l'aviron, le ski de fond et certains jeux exigeant une action continue comme le basketball et le soccer. Le type d'activité adéquat pour qu'une personne donnée puisse développer une bonne endurance cardiorespiratoire dépend de sa condition physique initiale. La course à pied peut être intense pour une personne donnée et servir d'échauffement à une autre.

Éléments de sécurité

Voici les aspects à prendre en compte pour garantir la sécurité :

- Savoir calculer la zone de fréquence cardiaque cible.
 - Savoir mesurer l'intensité (p. ex., test de la parole, taux d'effort perçu, moniteurs de fréquence cardiaque).
 - Garder présent à l'esprit la **règle de 10 %** pour augmenter l'intensité (vitesse, pente ou résistance) ou la durée de l'exercice (p. ex., si une personne court sans arrêt pendant dix minutes à chaque séance de la première semaine, alors l'augmentation maximale recommandée pour la deuxième semaine serait de courir sans arrêt pendant onze minutes à chaque séance).
- Règle de 10 %**
Ne pas accroître l'intensité ou la durée de l'activité choisie **de plus de 10 %** par semaine.
- Inclure toute une gamme d'activités pour prévenir les blessures dues au surmenage ou l'ennui.
 - Inclure une séance de retour au calme sur le plan cardiorespiratoire. Pour prévenir les risques après l'exercice (p. ex., étourdissement ou évanouissement), réduire graduellement le rythme cardiaque, le rythme respiratoire et la température corporelle avant de passer à l'entraînement contre résistance ou aux exercices d'assouplissement. Il peut s'agir simplement de marcher lentement durant cinq à dix minutes.
- **Entraînement contre résistance** : L'entraînement contre résistance sert essentiellement à développer la force et l'endurance musculaires, mais peut aussi développer l'endurance cardiorespiratoire lorsqu'intégré à un entraînement en circuit.
 - **Force musculaire** : On recommande de faire chaque semaine deux ou trois séances de 20 minutes chacune incluant des exercices pour tous les principaux groupes musculaires. Soulever des poids est l'une des façons les plus efficaces d'accroître la force. Chez les personnes sédentaires, aussi peu que deux séances par semaine peuvent être bénéfiques.

Et/ou

- **Endurance musculaire** : On recommande de faire chaque semaine deux ou trois séances de 30 minutes chacune incluant des exercices comme la callisthénie (gymnastique suédoise), des extensions des bras, des demi-redressements assis, des tractions à la barre fixe et l'entraînement aux poids légers pour tous les principaux groupes musculaires.

Chez les personnes sédentaires, l'entraînement à la force musculaire et l'entraînement à l'endurance musculaire peuvent être combinés et limités à deux séances par semaine. Une fois le comportement acquis (devenu une habitude), on peut ajouter des séances additionnelles hebdomadaires.

L'entraînement contre résistance peut aussi permettre de développer la plupart des éléments de la condition physique reliés à l'habileté. La plupart des gens associent l'haltérophilie à l'entraînement contre résistance. Bien que le fait de soulever des poids soit l'une des formes les plus efficaces d'entraînement contre résistance, ce n'est pas la

seule. Les autres formes d'entraînement contre résistance sont notamment l'utilisation du ballon d'entraînement, de ballons d'exercice ou de bandes élastiques et la callisthénie (gymnastique suédoise).

Lignes directrices générales pour l'entraînement contre résistance

Lorsque l'on s'entraîne contre résistance, on doit effectuer les exercices jusqu'au point de **fatigue** ou d'**échec** (c.-à-d., jusqu'à ce qu'il soit impossible de les répéter une autre fois), peu importe si l'on vise la force ou l'endurance. Si l'on a l'impression que l'on aurait encore pu faire quatre autres répétitions après la série, alors la surcharge n'était pas suffisante.

Lignes directrices additionnelles pour l'entraînement contre résistance :

- **Séances** : Au minimum, 2 ou 3 séances par semaine sont requises pour constater un changement (2 pour les débutants, davantage aux niveaux intermédiaire et avancé).
- **Muscle ou groupe musculaires** : Effectuer 1 à 3 exercices par muscle ou groupe musculaire (1 pour les débutants, 1 ou 2 au niveau intermédiaire et 1 à 3 au niveau avancé). Changer d'exercice pour chaque groupe musculaire à tous les mois ou aux 2 mois pour prévenir les blessures et l'ennui.
- **Séries** : Effectuer 1 à 3 séries de chaque exercice (1 pour les débutants, 1 ou 2 au niveau intermédiaire, 1 à 3 au niveau avancé).
- **Répétitions** : Faire 6 à 20 répétitions (16 à 20 = endurance, 10 à 16 = force/endurance, 6 à 10 = force). Faire les trois séries de répétitions – au premier mois, pour l'endurance, au deuxième mois, pour la force et l'endurance, et au troisième mois, pour la force, et ainsi de suite. Compter 30 à 90 secondes pour les activités isométriques ou statiques.

Éléments de sécurité

Voici les aspects à prendre en compte pour garantir la sécurité :

- Demander conseil à son professeur d'éducation physique ou au responsable de la salle de musculation.
- Intégrer une séance d'échauffement général avant l'entraînement contre résistance même si l'on ne fait aucun exercice d'endurance cardiorespiratoire.
- S'assurer qu'un instructeur qualifié explique comment faire les exercices correctement. La bonne façon réduit les risques de blessure et permet des gains plus rapides de volume et de force musculaires.
- Avant d'utiliser les charges libres, les barres et les disques, les débutants devraient se limiter aux exercices utilisant le poids corporel et aux exercices sur appareil à câbles, jusqu'à ce qu'ils aient appris les bonnes techniques et à bien stabiliser leur centre de gravité.

- Porter des vêtements appropriés et de l'équipement de protection. Par exemple, les gants réduisent les risques d'ampoules, et des souliers de courses robustes assurent une bonne stabilité lors des exercices.
- Vérifier tout l'équipement avant de l'utiliser. Ne pas utiliser une pièce d'équipement qui semble défectueuse. En informer immédiatement son professeur d'éducation physique ou le responsable de la salle de musculation.
- Toujours bien fixer les disques au moyen des colliers de sécurité.
- Ne jamais retenir son souffle lorsqu'on soulève des poids. En général, il faut expirer à l'effort ou au moment de bander les muscles, et inspirer en abaissant la charge ou en revenant à la position initiale.
- Ne jamais faire d'extension complète d'une articulation.
- Travailler les grands groupes musculaires avant les petits groupes.
- Effectuer des exercices faisant intervenir de nombreuses articulations avant de procéder aux exercices ne faisant intervenir qu'une seule articulation.
- Entraîner le tronc en dernier lieu.
- Ne jamais exercer le même muscle ou groupe musculaire deux jours de suite.
- Se placer sur une surface antidérapante afin de réduire les risques de glissades et de chutes.
- Lorsque l'intervention d'un « surveillant » est requise, s'informer auprès de l'enseignant d'éducation physique ou du responsable de la salle de musculation de la technique sécuritaire et adéquate.
- Cesser immédiatement l'entraînement en cas de blessure ou de douleur et consulter un médecin aux fins de diagnostic et de traitement. Il est important de faire la distinction entre la douleur et la fatigue musculaire.
- Toujours maîtriser la cadence des mouvements de montée et d'abaissement de la charge. Un intervalle d'environ 4 à 7 secondes est recommandé pour l'exécution d'une répétition complète. Éviter les mouvements brusques.
- **Flexibilité** : À la fin de chaque séance d'entraînement, prendre 5 à 10 minutes pour exécuter des exercices d'étirement statique. Si la séance d'entraînement inclut une séance d'endurance cardiorespiratoire et une séance d'entraînement contre résistance, il est préférable d'exécuter les exercices de flexibilité à la fin de la série entière d'exercices.

Éléments de sécurité

Voici les aspects à prendre en compte pour garantir la sécurité :

- Un étirement doit être ressenti comme une traction en douceur et ne doit pas être douloureux.
- Éviter de procéder par à-coups.
- S'efforcer de maintenir l'étirement pendant 30 secondes.
- Se rappeler de respirer normalement.
- S'assurer d'étirer les muscles de posture tendus (p. ex, ceux du thorax) ainsi que les muscles sur lesquels portent l'entraînement.

Concevoir une série d'exercices

Pour concevoir leur série d'exercices, les élèves doivent tenir compte des lignes directrices générales énoncées plus haut dans cette leçon en rapport avec la section traitant du principe FITT.

Les définitions présentées au tableau qui suit ont pour but d'aider les personnes à déterminer leur position sur le continuum des Étapes du changement et à choisir les bons éléments d'une série d'exercices. Se reporter à ce tableau pour aider les élèves à bien choisir, organiser et planifier les exercices d'entraînement cardiorespiratoire et contre résistance.

Définir l'expérience des participants			
Participant	Étape du changement	Recommandations pour l'entraînement contre résistance	Entraînement à l'endurance musculaire et de la force
Débutant Peu ou pas d'expérience	<ul style="list-style-type: none">▪ Précontemplation▪ Contemplation▪ Préparation/décision	1 exercice par partie du corps 1 série par partie du corps	Entraînement à l'endurance durant les six premières semaines
Intermédiaire Expérience limitée mais actif au cours des trois derniers mois	<ul style="list-style-type: none">▪ Action	1 ou 2 exercices par partie du corps 1 ou 2 séries par partie du corps (Au fur et à mesure que le participant acquiert de l'expérience en entraînement contre résistance, il doit augmenter la durée et l'intensité des séries et des exercices pour créer une surcharge et exiger davantage de son organisme.)	Entraînement à l'endurance et de la force

(suite)

Définir l'expérience des participants <i>(suite)</i>			
Participant	Étape du changement	Recommandations pour l'entraînement contre résistance	Entraînement à l'endurance musculaire et de la force
Avancé Expérience antérieure et actif au cours des six derniers mois	<ul style="list-style-type: none"> Entretien 	1 à 3 exercices par partie du corps 1 à 3 séries par partie du corps (Au fur et à mesure que le participant acquiert de l'expérience en entraînement contre résistance, il doit augmenter la durée et l'intensité des séries et des exercices pour créer une surcharge et exiger davantage de son organisme.)	Entraînement à l'endurance et de la force



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Concevoir une série d'exercices

Dans le cadre de leur stage d'activité physique personnel (voir le module A), tous les élèves devront concevoir leur propre série d'exercices et consigner par écrit leurs progrès. Pour concevoir une série d'exercices, les élèves devraient choisir des activités qui amélioreront leur niveau de condition physique.

▪ Débutants

Les débutants peuvent commencer par un plan cardiorespiratoire comme première étape de la conception de leur propre routine d'exercices. Les suggestions qui suivent doivent être utilisées de concert avec le principe FITT :

- Certains élèves peuvent amorcer leur série d'exercices par le simple fait de marcher trois fois par semaine. Leur plan consisterait alors à accroître la durée (le nombre de minutes), la vitesse ou la fréquence de la marche (p. ex., de trois à cinq fois par semaine). De tels changements pourraient s'échelonner sur un mois environ et doivent intervenir avant l'ajout de tout autre élément de la condition physique.

- D'autres élèves peuvent utiliser un programme de podomètre. Les seules choses requises sont un podomètre et un calendrier mensuel. Les élèves consignent le nombre de pas effectués au cours de la première semaine puis se fixent un objectif pour le nombre total de pas à effectuer la semaine suivante en appliquant la règle du 10 %. Les élèves consignent leur compte de pas quotidien et comparent les totaux hebdomadaires pour déterminer s'il y eu ou non des changements.

Lignes directrices pour le compte de pas chez les ADULTES	
N ^{bre} de pas par jour	Description
< 5 000 pas/jour	
5 000 – 7 499 pas/jour	Normal ou peu actif
> 7 500 – 9 999 pas/jour	quelque peu actif
> 10 000 pas/jour	actif
> 12 500 pas/jour	très actif
Chez les ENFANTS actifs 12 000 – 16 000 pas/jour	

- Les débutants peuvent envisager l'intégration d'un entraînement contre résistance une fois qu'ils ont atteint un niveau de base de forme cardiorespiratoire (aérobie), qu'ils ont pris l'habitude d'être physiquement actifs, qu'ils ont appris à mieux connaître leur corps et qu'ils ont acquis une certaine confiance en eux.
- **Niveaux intermédiaire ou avancé**
 - On suggère aux élèves qui participent déjà à des activités cardiorespiratoires (p. ex., ceux de niveau intermédiaire ou avancé) d'intégrer des exercices d'entraînement contre résistance à leur série d'exercices.
 - Les élèves déjà avancés dans leur entraînement contre résistance peuvent simplement continuer avec leur plan existant et y ajouter des exercices nouveaux et différents. S'assurer que ces élèves conçoivent un plan de mise en forme cardiorespiratoire.

Quelle que soit leur expérience (niveau débutant, intermédiaire ou avancé), les élèves doivent :

- intégrer à leur série d'exercices des **exercices faisant appel aux principaux groupes musculaires** (c.-à-d., muscles du thorax, du dos, des épaules et du tronc, biceps, triceps, quadriceps et muscles ischio-jambiers);
- définir les **mesures de sécurité** à prendre dans l'exécution de leur série d'exercices.

Se reporter à la section « Application du principe FITT » déjà présentée dans cette leçon.

Il existe un certain nombre de façons de concevoir une série d'exercices d'entraînement contre résistance qui tiennent compte du nombre de jours d'entraînement et des groupes musculaires à intégrer à chaque jour. Le DR 12-GC fournit des exemples de programme d'entraînement fractionné d'une durée de deux jours, de trois jours et de quatre jours à prendre en compte pour la conception d'une série d'exercices d'entraînement contre résistance. On y trouve aussi un exemple de série d'exercices d'entraînement contre résistance pour tout le corps en formats de deux jours, de trois jours et de quatre jours.



Se reporter au DR 12–GC : Programmes fractionnés d’entraînement contre résistance.

Planificateur d'entraînement contre résistance

Il existe un *Planificateur d'entraînement contre résistance* destiné à faciliter la planification d’une série d’exercices. Cet outil renferme plus de 250 exercices pour les principaux groupes musculaires et explique comment les exécuter correctement et en toute sécurité. Le planificateur renferme aussi des liens vers d’autres sites Web où l’on peut trouver de l’information additionnelle.

REMARQUE POUR L’ENSEIGNANT

Ce planificateur peut être imprimé et utilisé en format papier par les élèves qui n’ont pas accès à la version électronique. S’assurer de trier les activités par ordre alphabétique et par niveau de difficulté (débutant, intermédiaire et avancé).

Le *Planificateur d'entraînement contre résistance* (feuille de calcul Excel) est disponible en ligne à <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/>.



Pour consigner les résultats des séances d’entraînement contre résistance, se reporter au DR 13–GC : Journal d’entraînement contre résistance.

DR 8–GC : Mesure de la condition physique en regard d'activités courantes

Mesurez le degré de condition physique requis (en relation avec chacun des quatre éléments de la condition physique reliés à la santé) pour chacune des activités listées ci-dessous. Utilisez une échelle de 1 à 10, où « 1 » correspond à une exigence minimale à nulle, et « 10 », à l'exigence maximale sur le plan de la condition physique. (Le plus haut pointage possible est de 40.)

Activité	Mesure de la condition physique pour les éléments de la condition physique reliés à la santé				Mesure globale de la condition physique
	Endurance cardiorespiratoire	Force musculaire	Endurance musculaire	Flexibilité	
Sports					
Ski de fond					
Volleyball					
Quilles					
Séance de step					
Hockey sur glace					
Autres?					
Activités quotidiennes					
Tondre le gazon					
Passer l'aspirateur dans la maison					
Pelleter la neige					
Autres?					
Professions					
Facteur					
Agent de bord					
Couvreur/poseur de bardeaux					
Serveur					
Autres?					

DR 9–GC : Niveau d'effort et d'intensité

Niveau d'effort et d'intensité				
Niveau d'effort				Description de l'effort
Échelle du taux d'effort perçu (échelle de Borg modifiée)	Descripteur d'intensité	Variation de la fréquence cardiaque * (basée sur l'âge) Fréquence cardiaque maximale (FCM)	Descripteur d'effort	
1	LÉGÈRE	50 % – 65 % de la FCM	Repos	Vous respirez normalement et pouvez parler très facilement.
2			Plutôt léger	Votre rythme respiratoire augmente légèrement mais vous pouvez encore parler facilement.
3			Léger	Vous remarquez votre respiration mais pouvez encore parler assez facilement.
4	MODÉRÉE	65 % – 80 % de la FCM	Moyen	Vous respirez plus fortement mais ne pouvez pas entendre votre respiration.
5			Plutôt intense	Vous entendez votre respiration mais pouvez encore parler.
6			Moyennement intense	Il devient plus difficile de parler.
7	VIGOUREUSE	80 % – 100 % de la FCM	Intense	Vous respirez fortement et pouvez difficilement parler.
8			Très intense	Vous respirez péniblement et il est très difficile de parler.
9			Exténuant	Il est presque impossible de parler.
10			Maximal	Vous respirez très fortement et ne pouvez pas parler. Vous pouvez ressentir de la douleur.

* La fourchette de variation de la fréquence cardiaque varie selon les sources de référence, l'âge, les aptitudes physiques, le niveau de condition individuel, etc.

DR 10–GC : Tableau comparatif de l'endurance cardiorespiratoire chez les personnes en mauvaise forme et chez les personnes en bonne forme physique

(basé sur la performance à la course-navette de Léger de 20 m, ou Beep-Test)

Niveau de condition physique	Niveau atteint au Beep-Test	VO2 Max* ml/kg/min	Intensité modérée (60 % du VO2 max)	Intensité vigoureuse (80 % du VO2 max)
Mauvaise forme physique — Faible endurance cardiorespiratoire	4	26	15,6	20,8
			marche rapide 15 min/mile	course à pied lente
Très bonne forme physique — Endurance cardiorespiratoire élevée	14	60,64	36,384	48,512
			course à 6 mi/h 10 min/mile	course à 8 mi/h 7,5 min/mile

* VO2 max — quantité maximale d'oxygène, en millilitres, pouvant être consommée en une minute par kilogramme de poids corporel.

Cadence min/mile	Vitesse du tapis roulant mi/h	Équations course-marche de l'ACSM*		VO2 max ml/kg/min
		mètres/min		
30	2	53,6	0,1	8,86
20	3	80,4	0,1	11,54
15	4	107,2	0,1	14,22
12	5	134	0,2	30,3
10	6	160,8	0,2	35,66
8,571428571	7	187,6	0,2	41,02
7.5	8	214,4	0,2	46,38
6,666666667	9	241,2	0,2	51,74
6	10	268	0,2	57,1
5,454545455	11	294,8	0,2	62,46
5	12	321,6	0,2	67,82

*ACSM — American College of Sports Medicine

Niveau atteint au Beep-Test	VO2 Max correspondant ml/kg/min
4	26,04
5	29,5
6	32,95
7	36,42
8	39,88
9	43,3
10	46,8
11	50,26
12	53,7
13	57,2
14	60,64
15	64,1

DR 11–GC : Lignes directrices sur le principe FITT

Condition physique ou bienfait pour la santé	Variables			
	F Fréquence	I Intensité	T Durée [temps]	T Type
Endurance cardiorespiratoire (aérobie)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 à 5 fois par semaine 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ intensité modérée à vigoureuse (60 % à 85 % de la fréquence cardiaque maximale) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ minimum de 20 minutes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ course à pied ▪ vélo ▪ ski de fond (mouvement continu de grands groupes musculaires)
Force musculaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 ou 3 fois par semaine, entrecoupé de journées de repos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résistance élevée (réglée à la capacité maximale) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ minimum de 20 minutes par séance ▪ 1 à 3 séries de 6 à 10 répétitions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poids et haltères ▪ gym multi-accessoires ▪ tubes élastiques ▪ poids corporel
Endurance musculaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 ou 3 fois par semaine, entrecoupé de journées de repos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ résistance faible à modérée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ minimum de 20 minutes par séance ▪ 3 séries de 16 à 20 répétitions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poids et haltères ▪ gym multi-accessoires ▪ tubes élastiques ▪ poids corporel
Flexibilité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ chaque jour 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mouvement lent et maîtrisé 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 10 à 12 minutes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ statique ▪
Composition corporelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 5 à 7 fois par semaine 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ intensité variée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ variable selon l'intensité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aérobie ▪ anaérobie ▪ résistance
Anaérobie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ une journée sur deux, 2 ou 3 fois par semaine 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 90 % de la fréquence cardiaque maximale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 à 3 minutes à la fois 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ course de vitesse ▪ saut
Vie quotidienne active/santé	<ul style="list-style-type: none"> ▪ chaque jour 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ intensité faible à modérée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 30 à 60 minutes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jardinage ▪ marche ▪ quilles

Références :

Manitoba Fitness Council. *Active Healthy People: Fitness Theory Manual*. Winnipeg, Manitoba : Manitoba Fitness Council, aucune date.
 - - - *Resistance Training Manual*. Winnipeg, Manitoba : Manitoba Fitness Council, aucune date.

DR 12–GC : Programmes fractionnés d’entraînement contre résistance

Vous trouverez ci-dessous des exemples de programmes à prendre en compte pour la conception d’un programme d’entraînement contre résistance :

- Programme fractionné d’une durée de deux jours
- Programme fractionné d’une durée de trois jours
- Programme fractionné d’une durée de quatre jours

Nous présentons aussi un exemple de programme d’entraînement contre résistance pour tout le corps en formats de deux, trois et quatre jours. Assurez-vous de prévoir au moins une ou deux journées de repos pour permettre à l’organisme de récupérer.

Pour déterminer le nombre de séries et de répétitions approprié à l’entraînement contre résistance, reportez-vous au tableau ci-dessous.

Définir l’expérience des participants			
Participant	Étape du changement	Recommandations pour l’entraînement contre résistance	Entraînement à l’endurance musculaire et de la force
Débutant Peu ou pas d’expérience	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Précontemplation ▪ Contemplation ▪ Préparation/décision 	1 exercice par partie du corps 1 série par partie du corps	Entraînement à l’endurance durant les six premières semaines
Intermédiaire Expérience limitée mais actif au cours des trois derniers mois	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Action 	1 ou 2 exercices par partie du corps 1 ou 2 séries par partie du corps (Au fur et à mesure que le participant acquiert de l’expérience en entraînement contre résistance, il doit augmenter la durée et l’intensité des séries et des exercices pour créer une surcharge et exiger davantage de son organisme.)	Entraînement à l’endurance et de la force
Avancé Expérience antérieure et actif au cours des six derniers mois	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entretien 	1 à 3 exercices par partie du corps 1 à 3 séries par partie du corps (Au fur et à mesure que le participant acquiert de l’expérience en entraînement contre résistance, il doit augmenter la durée et l’intensité des séries et des exercices pour créer une surcharge et exiger davantage de son organisme.)	Entraînement à l’endurance et de la force

(suite)

DR 12–GC : Programmes fractionnés d'entraînement contre résistance (suite)

Programme fractionné d'une durée de deux jours

Idéal pour les personnes de niveau débutant, intermédiaire ou avancé	Jour 1	Jambes	Dos	Biceps	Tronc
	Jour 2	Thorax	Triceps	Épaules	
	Jour 3	Se reposer ou revenir au jour 1 et répéter.			

Programme fractionné d'une durée de trois jours

Niveau intermédiaire ou avancé	Jour 1	Thorax	Triceps	Épaules
	Jour 2	Dos	Biceps	Tronc
	Jour 3	Quadriceps	Ischio-jambiers	Mollets
	Jour 4	Se reposer ou revenir au jour 1 et répéter.		

Programme fractionné d'une durée de quatre jours

Niveau intermédiaire ou avancé	Jour 1	Thorax	Triceps	Tronc
	Jour 2	Quadriceps	Ischio-jambiers	
	Jour 3	Dos	Biceps	
	Jour 4	Épaules	Tronc	
	Jour 5	Se reposer ou revenir au jour 1 et répéter.		

Programme d'entraînement contre résistance pour tout le corps

Idéal pour les personnes de niveau débutant, intermédiaire ou avancé	Jour 1 Jour 3 Jour 5 Jour 7 Jour 1 (Repos) Jour 2 Jour 4 Jour 6 Jour 7 (Repos) Jour 1 Répéter	Ordre des exercices Thorax Dos Triceps Biceps Épaules Jambes Tronc
	Jour 1 Jour 3 Jour 5 Répéter	Ordre des exercices Thorax Dos Triceps Biceps Épaules Jambes Tronc
	Jour 1 Jour 5 Répéter	Ordre des exercices Thorax Dos Triceps Biceps Épaules Jambes Tronc

DR 13–GC : Journal d’entraînement contre résistance

Nom _____

Type de programme _____ Jour(s) du programme _____



Le temps consacré à l’entraînement doit être consigné dans le DR 7–SA : Journal d’activité physique (version en format Excel) et utilisé pour compléter le stage d’activité physique (voir la leçon 3 du module A).

Exercice	Jour 1											
	Série 1 Niveaux débutant, intermédiaire et avancé				Série 2 Niveaux intermédiaire et avancé				Série 3 Niveau avancé			
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	
	Poids		Répétitions		Poids		Répétitions		Poids		Répétitions	

(suite)

MODULE C : SANTÉ MENTALE ET ÉMOTIONNELLE

Résultats d'apprentissage spécifiques

Introduction

Leçon 1 : Santé mentale, habitudes de santé et
exercice

Leçon 2 : Stress et image corporelle

Leçon 3 : Anxiété et dépression

MODULE C : SANTÉ MENTALE ET ÉMOTIONNELLE

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 11.SM.1** Trouver et mettre en pratique des stratégies positives en matière de santé pour faire face aux problèmes de stress, d'anxiété, de dépression et de troubles de l'alimentation.
- 11.SM.2** Examiner l'influence des médias sur l'image corporelle et le comportement.
- 11.SM.3** Examiner l'incidence et l'importance des pratiques de vie saine et active sur les problèmes de santé mentale et émotionnelle.
- 11.SM.4** Examiner les signes et symptômes des problèmes de santé mentale et émotionnelle associés au stress, à l'anxiété, à la dépression et aux troubles de l'alimentation.
- 11.SM.5** Relever les organismes d'aide sociale qui viennent en aide aux personnes souffrant de problèmes de santé mentale et émotionnelle.
- 11.SM.6** Appliquer les stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions à des scénarios illustrant des problèmes de santé mentale et émotionnelle précis.

MODULE C : SANTÉ MENTALE ET ÉMOTIONNELLE

Introduction

Les bienfaits de l'exercice physique pour l'organisme, qui sont étudiés en profondeur dans le présent document, sont sans nul doute de grande importance pour la forme et la santé physiques générales de toute personne. Ce module traite en détail des liens entre la santé mentale et émotionnelle et l'activité physique. L'activité physique est l'une des pratiques de vie les plus importantes et les plus puissantes. Les recherches menées au cours des dernières années établissent clairement que le cerveau a besoin de l'activité physique pour bien fonctionner, pour maintenir l'humeur positive et pour combattre les effets du vieillissement.

Il n'y a qu'à lire le *Rapport sur les maladies mentales au Canada* (Santé Canada, chapitre 1) pour comprendre l'importance des problèmes de santé mentale aux yeux des citoyens de ce pays. Si toutes les personnes souffrant d'un trouble de santé mentale pouvaient trouver un certain soulagement par l'entremise de l'activité physique, nous en viendrions facilement à percevoir l'activité physique et l'exercice comme un « remède miracle » à prescrire pour soigner de nombreuses affections de la vie courante.

Le module C : Santé mentale et émotionnelle comprend trois leçons :

- Leçon 1 : Santé mentale, habitudes de santé et exercice
- Leçon 2 : Stress et image corporelle
- Leçon 3 : Anxiété et dépression

Des documents de ressource pertinents sont présentés à la fin de chaque leçon.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez vous reporter au rapport suivant :

Santé Canada. *Rapport sur les maladies mentales au Canada*, Ottawa, Ontario : Santé Canada, 2002. Disponible sur le site Web de l'Agence de la santé publique du Canada, à [<www.phac-aspc.gc.ca/publicat/miic-mmac/index_f.html>](http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/miic-mmac/index_f.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 [<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html).

Leçon 1 : Santé mentale, habitudes de santé et exercice

Introduction

La santé mentale et émotionnelle et la santé physique influent l'une sur l'autre. Les personnes qui ont des problèmes de santé physique connaissent souvent des épisodes d'anxiété ou de dépression qui influent sur leur rétablissement et leur bien-être général. Selon Santé Canada (« Santé mentale - maladie mentale »), les facteurs de santé mentale peuvent contribuer à accroître les risques de contracter des problèmes physiques, notamment :

- diabète;
- cardiopathie;
- gain ou perte de poids;
- problèmes gastro-intestinaux;
- diminution de l'efficacité du système immunitaire;
- déséquilibres biochimiques du sang.

Cette leçon définit la santé mentale et explique comment l'exercice et d'autres pratiques de vie saine peuvent avoir une incidence positive sur la santé mentale. Les élèves apprennent comment s'aider eux-mêmes ou rechercher de l'aide pour mieux réagir à leurs sentiments et à leurs émotions dans la vie de tous les jours.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez vous reporter à l'article suivant :

Santé Canada. « Santé mentale – maladie mentale », *Votre santé et vous*, Ottawa, Ontario : Santé Canada, 2006. Disponible en ligne à www.hc-sc.gc.ca/tyh-vsv/diseases-maladies/mental_f.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 www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html.



Résultat d'apprentissage spécifique

11.SM.1 Trouver et mettre en pratique des stratégies positives en matière de santé pour faire face aux problèmes de stress, d'anxiété, de dépression et de troubles de l'alimentation.



Principaux éléments de connaissance

- La santé mentale et émotionnelle est une composante essentielle du bien-être général.
- Les stigmates associés aux problèmes de santé mentale et émotionnelle doivent être éliminés pour que les personnes concernées puissent se décider à chercher de l'aide.
- Les pratiques de vie saine favorisent une bonne santé mentale et émotionnelle.



Questions essentielles

1. En quoi la santé mentale et émotionnelle diffère-t-elle de la maladie mentale?
2. Quelle est l'incidence des pratiques de vie active sur les problèmes de santé mentale et émotionnelle (p. ex., anxiété, dépression, stress, troubles de l'alimentation) et vice versa?



Information générale

Comme le souligne Santé Canada (« Santé mentale – maladie mentale »), la plupart des gens peuvent se sentir isolés, seuls, tristes, émotifs ou déconnectés de la réalité au cours de leur vie. Ces sentiments sont souvent des réactions normales et à court terme à des situations difficiles telles que le décès d'un proche, la perte d'un emploi, un échec amoureux ou un changement soudain de ses conditions de vie. On apprend à s'adapter à « ces hauts et ces bas » comme on apprend à s'adapter aux bonnes et aux mauvaises situations de la vie.

Qu'est-ce que la santé mentale et émotionnelle?

Le bien-être mental, ou la bonne santé mentale, est le fait « de ressentir, de penser et d'interagir de manières qui vous aident à apprécier la vie et à surmonter efficacement les situations difficiles. » (Manitoba, Écoles en santé).

La bonne santé mentale, plus récemment décrite comme le bien-être mental, n'est pas seulement l'absence de problèmes de santé mentale. Bien que différentes cultures aient des attentes différentes en ce qui a trait à la santé, nombre des caractéristiques qui suivent sont susceptibles d'être présentes chez les personnes en bonne santé mentale dans de nombreuses cultures :

DÉFINITION

Santé mentale et émotionnelle

L'état des pensées, des sentiments et des actions d'une personne donnée ou leur équilibre. La santé mentale et émotionnelle a trait à la façon dont les personnes se perçoivent, perçoivent la vie et les gens qui les entourent, à leur façon d'évaluer les défis et les problèmes et à leur façon d'explorer les options possibles. Cela inclut leur façon de réagir au stress, d'entrer en relation avec les autres et de prendre des décisions.

- sentiment de bien-être et de satisfaction;
- aptitude à apprécier la vie, à rire et avoir du plaisir;
- aptitude à faire face au stress de la vie et à se remettre rapidement de l’adversité;
- participation à la vie dans toute la mesure du possible, par l’entremise de relations positives et d’activités dignes d’intérêt;
- aptitude à changer, à croître et à faire l’expérience de toute une gamme de sentiments au fur et mesure que changent les circonstances de la vie;
- sentiment d’équilibre dans sa vie personnelle entre la solitude et la sociabilité, entre le travail et les loisirs, entre le sommeil et la veille, entre le repos et l’exercice, et ainsi de suite;
- aptitude à l’autogestion de la santé qui permet de répondre aux besoins de toute la personne – corps, mental et esprit, créativité, développement intellectuel, santé et ainsi de suite;
- altruisme;
- confiance en soi et bonne estime de soi.

Pourquoi la santé mentale et émotionnelle est-elle importante?

Notre mental n’est pas une entité distincte du reste de notre être. Lorsque nous sommes affligés, notre santé physique s’en ressent négativement, et notre esprit faiblit. En fait, de nombreux problèmes physiques résultent de notre état mental (maladie psychosomatique) ou d’un stress jamais résolu. C’est pourquoi il est important de prendre soin de notre corps, de notre mental et de notre esprit.

« Mens sana in corpore sano » (un corps sain dans un esprit sain)
—Juvénal (poète romain)

Qu’est-ce que la maladie mentale?

Par définition, la maladie mentale est très différente des sentiments et des réactions que nous éprouvons chaque jour face à des situations difficiles. Les personnes qui en souffrent peuvent ressentir des perturbations graves de la pensée, de l’humeur ou du comportement, perturbations qui peuvent avoir des répercussions à long terme sur leur aptitude à fonctionner efficacement. La maladie mentale peut avoir une incidence sur l’aptitude à s’adapter aux aspects les plus simples de la vie quotidienne. De nombreuses personnes ont ainsi besoin d’aide pour retrouver un équilibre dans leur vie.

Pratiques de vie saines

Examiner les pratiques de vie saines ou les mécanismes d'adaptation permettant de faire face à la vie de tous les jours est un élément important pour l'acquisition d'une bonne santé mentale et émotionnelle. L'adoption de pratiques de vie saines contribue à la fois à la qualité et à la durée de la vie. Les saines habitudes ou pratiques de vie présentées à la section Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation qui suit peuvent avoir une incidence importante sur la vie d'une personne.

DÉFINITION

Pratiques de vie saines

Tout comportement qui a un effet positif sur la santé et le bien-être d'une personne. (L'intensité et la fréquence du comportement déterminent l'importance de son effet.)

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements sur la santé mentale et émotionnelle, veuillez consulter les sites Web suivants :

Santé Canada. « Santé mentale – maladie mentale », *Votre santé et vous*, Ottawa, Ontario : Santé Canada, 2006. Disponible en ligne à : [<www.hc-sc.gc.ca/iyh-vsv/diseases-maladies/mental_f.html >](http://www.hc-sc.gc.ca/iyh-vsv/diseases-maladies/mental_f.html).

*Helpguide. "Mental and Emotional Health". [<www.helpguide.org/mental_emotional_health.htm >](http://www.helpguide.org/mental_emotional_health.htm).

Manitoba. Écoles en santé. Page d'accueil. [<www.gov.mb.ca/healthyschools/index.fr.html >](http://www.gov.mb.ca/healthyschools/index.fr.html)

*---. "Mental Health: What Is Mental Wellness?" [<www.gov.mb.ca/healthyschools/issues/mental.html >](http://www.gov.mb.ca/healthyschools/issues/mental.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 [<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html >](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html).

* anglais seulement



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Dix habitudes de santé fondamentales

Inviter les élèves à mettre en pratique la stratégie d'apprentissage actif de type penser-préparer-partager (voir l'annexe E) afin de trouver chacun pour soi dix habitudes de santé fondamentales. Leur demander ensuite de se regrouper par deux pour partager leurs idées et examiner les similarités et les différences entre leurs réponses. Inviter ensuite les couples d'élèves à se regrouper par deux pour former de petits groupes de quatre et à en arriver à un consensus sur dix habitudes de santé fondamentales.

Pour orienter la discussion de groupe, encourager les élèves à inclure des habitudes de santé liées :

- à l'activité physique (voir les *Guides d'activité physique canadiens* publiés par l'Agence de la santé publique du Canada);

- à l'alimentation saine (voir la publication *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien* de Santé Canada);
- au sommeil;
- à la consommation de drogues, y compris de tabac et d'alcool;
- au poids corporel;
- à l'hygiène personnelle et dentaire;
- au stress;
- à l'établissement de relations saines;
- à la sécurité générale.

Les élèves peuvent aussi préparer une campagne publicitaire faisant la promotion d'une ou de plusieurs habitudes de santé et mettant à contribution différents médias.

R É F É R E N C E S



Pour de plus amples renseignements sur les habitudes de santé, veuillez consulter l'article suivant :

Zamora, Dulce. "13 Health Habits to Improve Your Life", *WebMD—Features Related to Health and Balance*. 2004.
 <www.webmd.com/balance/features/13-healthy-habits-to-improve-your-life>. (anglais seulement)

Les guides qui suivent sont disponibles en ligne :

Santé Canada. *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien*, 2007.
 <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*. 2007.
 <www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/index_f.html>.

Agence de la santé publique du Canada. *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes*. 2002. <www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/condition-physique/downloads.html>.

---. *Guide d'activité physique canadien pour une vie active saine*, 2004.
 <www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/condition-physique/downloads.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
 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Facteurs ayant une incidence sur la santé mentale et émotionnelle

Remettre à chaque élève un exemplaire du DR 1-SM (avec la section Bienfaits pour la santé mentale laissée en blanc). Inviter les élèves à recourir de nouveau à la stratégie de type penser-préparer-partager pour trouver, chacun pour soi, les bienfaits pour la santé

mentale de pratiques de vie saines et à les consigner sur le DR 1-SM. Une fois l'exercice terminé, leur demander de se regrouper par deux pour élargir leur liste de bienfaits. Pour terminer, demander aux élèves de former de petits groupes et de présenter tous les bienfaits pour la santé mentale trouvés. Inviter chacun des groupes à présenter ses dix principaux bienfaits pour la santé mentale.



Se reporter au DR 1-SM : Facteurs ayant une incidence sur la santé mentale et émotionnelle.

R É F É R E N C E S

Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter l'article suivant :

Nieman, David C. "The Health Continuum", *The Exercise-Health Connection*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1998, p. 5. (anglais seulement)



Information générale

Effet de l'exercice sur la santé mentale

L'exercice a pour effet de stimuler la sécrétion par l'organisme de différentes substances chimiques qui agissent sur le cerveau. L'un des groupes de substances ainsi sécrétées s'appelle les *endorphines*. L'exercice accroît la sécrétion de bêta-endorphines par la glande hypophyse, et celles-ci produisent sur l'organisme un effet analgésique en plus d'une sensation d'exaltation ou d'euphorie.

Dans son article intitulé *Exercise is a State of Mind*, Miller affirme que « depuis plusieurs décennies nous connaissons l'un des effets de l'exercice sur le cerveau, le "high des endorphines", qui procure un sentiment de bien-être durant et immédiatement après l'exercice » (p. 48). L'auteur ajoute que, plus récemment, des scientifiques ont découvert des effets à plus long terme de l'exercice sur le cerveau, notamment :

- diminution de l'anxiété;
- diminution de la dépression;
- meilleure aptitude à gérer le stress;
- meilleure estime de soi;
- meilleure humeur;
- meilleur sommeil;
- amélioration des facultés cognitives (fonctions mentales comme la pensée, le raisonnement et la mémoire).

L'exercice déclenche plusieurs changements biologiques qui rendent les cellules nerveuses plus actives ou accroissent l'habileté des neurones à communiquer entre eux. Cela

s'explique par le fait que l'exercice accélère la circulation sanguine et donc l'apport d'énergie et d'oxygène au cerveau, qui à son tour commande à l'organisme de produire davantage de protéines appelées facteurs neurotrophiques ou de croissance. Ces substances stimulent la croissance des cellules nerveuses et leur interaction (ce que l'on appelle la plasticité synaptique) ou la production de cellules nerveuses (c.-à-d., la neurogenèse).

L'hippocampe, une région du lobe temporal du cerveau qui a la forme d'un hippocampe, contribue à la régulation de l'humeur et au stockage des souvenirs. Des études ont démontré que « l'exercice accroît la production du neuropeptide Y (NPY) dans l'hippocampe . . . [et] qu'il stimule la production du facteur neurotrophique dérivé du cerveau (BDNF) dans la même région. Ces deux protéines – le NPY et le BDNF – jouent un rôle déterminant dans la croissance des nerfs et en regard de la survie » (Miller 49). Ces protéines peuvent être qualifiées de « fertilisants » du cerveau. Le BDNF est une substance naturelle qui améliore la cognition en stimulant l'habileté des neurones à communiquer entre eux.

L'exercice stimule aussi la sécrétion d'autres substances chimiques comme la sérotonine, la dopamine, la noradrénaline, la mélatonine et l'insuline, substances qui à leur tour peuvent avoir une incidence sur la santé mentale et émotionnelle. Du fait que les activités comme la marche ou la course à pied, le lancer de ballon au panier, la planche à roulette, la participation à un sport ou les travaux de jardinage peuvent contribuer au meilleur fonctionnement du mental et du corps, l'exercice est une pratique de vie saine accessible à tous au quotidien.

R É F É R E N C E S



Pour de plus amples renseignements, veuillez vous reporter à l'article suivant :

Miller, Michael Craig. "Exercise is a State of Mind", *Newsweek*, n° 149.13 (26 mars 2007) : p. 48-50, 52 et 55. (anglais seulement)



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Pratiques de vie saines favorables à la santé mentale et émotionnelle

Inviter les élèves à décrire comment les pratiques de vie saines (habitudes saines) influent sur les problèmes de santé mentale et émotionnelle sélectionnés en remplissant le tableau du DR 2-SM.



Se reporter au DR 2-SM : Pratiques de vie saines favorables à la santé mentale et émotionnelle.

Une fois l'exercice terminé, amorcer un débat en classe sur des questions comme celles qui suivent :

- Comment les pratiques de vie saines relevées influent-elles sur la santé mentale et émotionnelle?
- Comment la santé mentale et émotionnelle influe-t-elle sur les pratiques de vie saines?
- Quelle pratique de vie a la plus grande incidence sur la santé mentale et émotionnelle, et pourquoi?



Information générale

Est-il important de chercher de l'aide lorsque l'on souffre de problèmes mentaux ou émotionnels?

Chaque jour, les gens font face à des situations dont le niveau de stress peut varier de léger à intense. Selon les circonstances, les gens peuvent avoir besoin de chercher de l'aide si leur réaction aux facteurs stressants (p. ex., perte d'un proche, conflit ou maladie) devient permanente ou interfère avec d'autres aspects de leur vie.

La plupart des gens qui éprouvent des problèmes de santé mentale peuvent les surmonter ou apprendre à vivre avec, surtout s'ils cherchent l'aide d'une personne qualifiée suffisamment tôt. Bien que les gens n'hésitent généralement pas à consulter pour un problème physique, certains jugent honteux ou associé à un signe de faiblesse le fait de chercher de l'aide pour un problème de santé émotionnelle. Un stigmate de faiblesse est souvent associé au fait de rechercher de l'aide pour un problème de santé mentale ou émotionnelle.

Il faut rappeler aux élèves qu'il est tout à fait normal de chercher de l'aide et leur enseigner comment trouver de l'aide en cas de problèmes mentaux ou émotionnels.

RÉFÉRENCES

Pour en savoir plus sur la façon de chercher de l'aide en cas de problème de santé mentale, veuillez consulter les sites Web suivants :

Manitoba. Écoles en santé. Page d'accueil. <www.gov.mb.ca/healthyschools/index.fr.html>

*---. "Mental Health: Where Can I Go For Help?" *Mental Health*.

<www.gov.mb.ca/healthyschools/issues/mental.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

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



Pour de l'information sur la façon de travailler avec les élèves sur le cycle de la pensée, des sentiments et des comportements, veuillez consulter le texte suivant :

*Vernon, Ann. *Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum for Adolescents, Grades 7-12*, édition révisée, Champagne, IL: Research Press, 2006.

*anglais seulement

Quels facteurs accroissent les risques de problèmes de santé mentale ou émotionnelle?

Les problèmes de santé mentale peuvent survenir à la suite d'expériences très variées dans la vie d'une personne donnée, de l'enfance jusqu'à un âge avancé. Ces expériences peuvent avoir trait à son environnement, à ses antécédents héréditaires, à des facteurs psychologiques ou à des facteurs sociologiques. Les gens peuvent ou non savoir maîtriser ces facteurs.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Expériences de la vie conduisant à des problèmes de santé mentale

Procéder en classe à une séance de remue-méninges au cours de laquelle les élèves relèvent des expériences qui, selon eux, pourraient conduire à des problèmes de santé mentale. Encourager les élèves à réfléchir à des situations ou à des facteurs qui dépendent de leur volonté et à d'autres situations ou facteurs qui ne dépendent pas de leur volonté.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Signaler aux élèves que les problèmes relevés dans le cadre de cette activité d'apprentissage n'ont pas à se rapporter à des situations personnelles.

Une fois l'exercice terminé, inviter les élèves à regrouper :

- les situations qui ne dépendent pas de leur volonté (p. ex., phénomènes biochimiques et antécédents familiaux);
- les situations qui dépendent plus ou moins de leur volonté (p. ex., rechercher du soutien, faire de bons choix ou apprendre à mieux connaître sa propre situation).

Certains facteurs ou situations peuvent appartenir aux deux catégories.

Comparer les réponses des élèves à la liste fournie au DR 3-SM et ajouter à la liste tout domaine relevé par les élèves au cours du débat en classe (aux fins de consultation ultérieure).

- Examiner la liste des situations qui dépendent en partie de la volonté des élèves. Débattre des façons dont ils peuvent maîtriser une situation donnée.
- Examiner la liste des situations qui ne dépendent généralement pas de la volonté des élèves. Discuter de façons possibles pour eux de trouver du soutien et d'améliorer leurs résultats en santé mentale même s'ils ont rencontré des situations qu'ils pouvaient maîtriser.



Se reporter au DR 3—SM : Expériences de vie conduisant à des problèmes de santé mentale à titre de suggestions ou d'information additionnelles à l'appui de cette stratégie d'apprentissage.



Information générale

S'aider soi-même

Chacun d'entre nous doit apprendre à maîtriser les sentiments et les émotions de la vie de tous les jours. Toutes les expériences de la vie, qu'elles soient positives ou négatives, contribuent à former le caractère. L'essentiel est d'acquérir les aptitudes qui nous permettent de maîtriser et de gérer nos sentiments et nos émotions, et d'apprendre de toutes nos expériences.

La résilience d'une personne ou d'un groupe de personnes (comme une famille, un groupe d'amis ou une collectivité) est son aptitude à faire face à l'adversité ou à un grand stress d'une manière non seulement efficace mais qui tend aussi à accroître sa capacité à réagir de manière constructive dans l'avenir à d'autres situations difficiles (Resiliency Canada). Les recherches démontrent qu'en dépit du fait de grandir dans un environnement à haut risque, la majorité des jeunes non seulement réussissent au regard des normes sociétales, mais deviennent aussi des personnes confiantes en elles-mêmes, capables et altruistes. Cela est le plus souvent attribuable à leur aptitude à se remettre rapidement des épisodes difficiles (résilience), à poser des gestes pour s'aider eux-mêmes ou prendre soin d'eux-mêmes en vue de s'en sortir (choix de comportements sains) et à parler à quelqu'un qui puisse leur accorder son soutien, si nécessaire.

Bien des problèmes de santé mentale mineurs peuvent être atténués par des mesures d'autoassistance ou d'autosoins. Lorsque l'on « broie du noir », que l'on « n'est pas dans son assiette » ou que l'on se sent « très stressé », des pratiques de vie saines comme celles présentées ci-dessous peuvent nous aider à mieux nous sentir :

- s'accorder suffisamment de repos et de sommeil;
- adopter une alimentation équilibrée;
- éviter la caféine, l'alcool, le tabac et les autres drogues, et ne pas mélanger alcool et médicaments;
- faire de l'activité physique;
- faire quelque chose d'agréable ou de relaxant (p. ex., aller voir un film drôle, faire une promenade d'agrément, écouter de la musique, lire un bon livre, parler à un ami, faire une activité sécuritaire et intéressante);
- voir à ses besoins spirituels (p. ex., par la méditation, la visualisation, la prière ou la contemplation d'un magnifique coucher de soleil);
- dresser la liste des choses contrariantes ou qui sont source de tension, puis la ranger pour le reste de la journée;
- accorder la priorité aux défis personnels et s'attaquer à ceux qui sont les plus stressants ou les plus faciles à surmonter;
- passer amplement de temps avec des personnes dont on apprécie la compagnie, généralement celles qui ont une attitude positive et respectueuse;

- parler à un ami digne de confiance ou à un membre de la famille de ses sentiments et de ses préoccupations, et discuter de leurs causes possibles; leur demander de simplement écouter si l'on ne recherche pas de conseils.

Les élèves qui continuent à se sentir tristes, déprimés ou anxieux à un point tel que ces sentiments interfèrent avec leur vie scolaire ou personnelle (amis et famille) doivent s'adresser à une personne en mesure de les aider. Les conseillers en orientation scolaire sont en mesure de tendre une oreille attentive aux élèves qui souhaitent faire part de leurs sentiments et trouver des stratégies de résolution de problèmes adaptées aux situations difficiles. Ces conseillers sont aussi en rapport avec des ressources extérieures à l'école qui peuvent aussi offrir de l'aide.

R É F É R E N C E S



Pour de plus amples suggestions sur la façon d'acquérir et de maintenir une bonne santé mentale et émotionnelle, veuillez vous reporter aux sites web suivants :

Santé Canada. « Santé mentale – maladie mentale », *Votre santé et vous*, 2006.
<www.hc-sc.gc.ca/iyh-vsv/diseases-maladies/mental_f.html>.

*Helpguide.org. "Mental and Emotional Health."
<www.helpguide.org/mental_emotional_health.htm>.

Manitoba. Écoles en santé. Page d'accueil. <www.gov.mb.ca/healthyschools/index.fr.html>

*---. "Mental Health: What Is Mental Wellness?"
<www.gov.mb.ca/healthyschools/issues/mental.html>.

Ce site présente les dix conseils pratiques de bonne santé mentale formulés par l'Association canadienne pour la santé mentale.

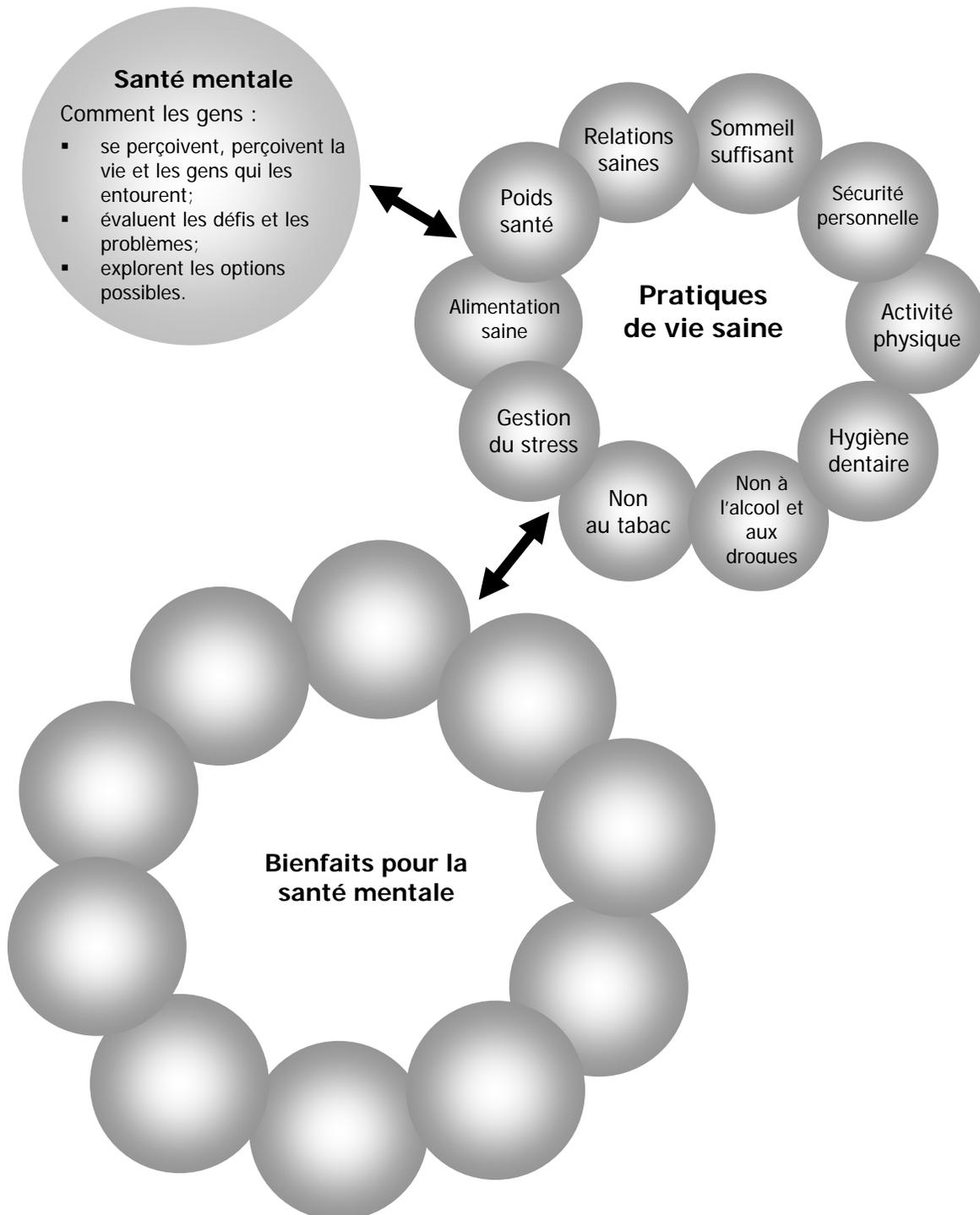
Doctissimo.ca. *La résilience : rebondir plus après les épreuves*.
<www.doctissimo.fr/html/psychologie/may-2002/mag0823/ps_5790_resilience.htm>

*Resiliency Canada. "Understanding Resiliency." <www.resiliencycanada.ca/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=37>.

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

*anglais seulement

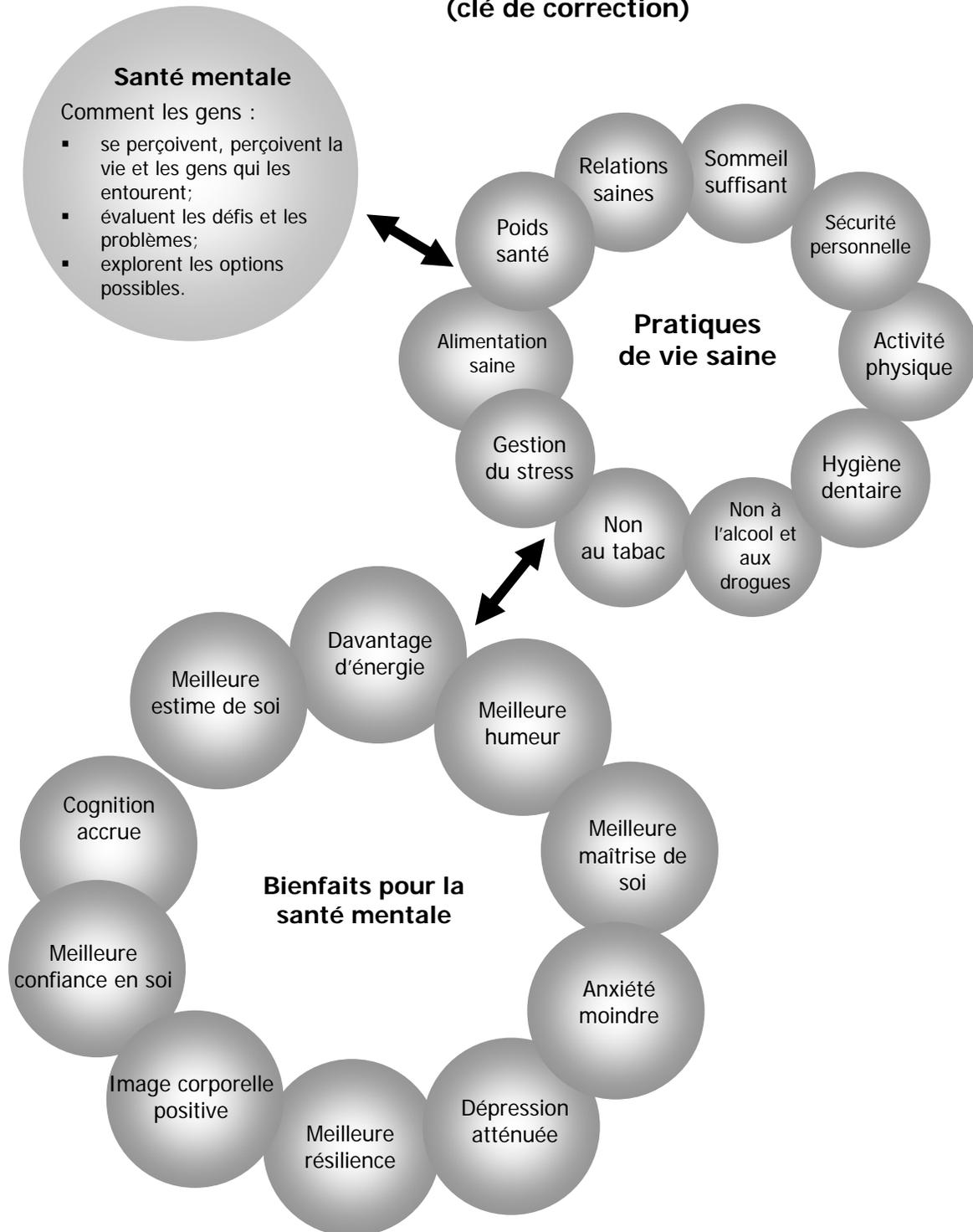
DR 1–SM : Facteurs ayant une incidence sur la santé mentale et émotionnelle*



(suite)

* Source : Nieman, David C. "The Health Continuum", *The Exercise-Health Connection*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1998, p. 5. Adapté avec l'autorisation de Human Kinetics.

DR 1–SM : Facteurs ayant une incidence sur la santé mentale et émotionnelle* (suite) (clé de correction)



* Source : Nieman, David C. "The Health Continuum", *The Exercise-Health Connection*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1998, p. 5. Adapté avec l'autorisation de Human Kinetics.

DR 2–SM : Pratiques de vie saines favorables à la santé mentale et émotionnelle

Veillez remplir le tableau ci-dessous en décrivant comment les pratiques de vie saines (habitudes saines) de la colonne de gauche agissent sur l'un des problèmes de santé mentale et émotionnelle énoncés à la rangée supérieure (au choix de l'élève).

- Inscrire le signe plus (+) dans le coin de la case si la description correspond à un effet **positif** ou **bénéfique**.
- Inscrire le signe moins (-) dans le coin de la case si la description correspond à un effet **négatif** ou **nuisible**.
- Inscrire zéro (0) dans le coin de la case si la description peut correspondre à la fois à un effet **positif et négatif**.

Pratiques de vie saines	Problèmes de santé mentale et émotionnelle				
	Stress	Anxiété	Dépression	Trouble de l'alimentation	Autres ()
Activité physique					
Alimentation saine					
Bon sommeil					
Non à la consommation d'alcool ou d'autres drogues					
Gestion du stress					
Non au tabagisme					
Gestion du poids					
Sécurité personnelle					
Hygiène dentaire					
Relations saines					

DR 3–SM : Expériences de vie conduisant à des problèmes de santé mentale

Les listes qui suivent présentent des facteurs ou des situations qui ne dépendent généralement pas de la volonté des élèves, et des facteurs ou des situations qui dépendent généralement dans une certaine mesure de leur volonté. Comparer les réponses des élèves au contenu des listes ci-dessous.

Situations qui ne dépendent généralement pas de la volonté des élèves

Les expériences de la vie susceptibles de causer des problèmes de santé mentale et qui ne dépendent généralement pas de la volonté des adolescents sont notamment :

- Les causes d'ordre génétique héritées des parents (les personnes qui présentent des antécédents familiaux de problèmes de santé mentale peuvent être plus à risque de souffrir elles-mêmes de tels problèmes).
- Les causes de nature biochimique (on sait qu'un déséquilibre des neurotransmetteurs, comme la sérotonine, agit de manière négative sur la pensée et les émotions).
- Les changements hormonaux (qui surviennent naturellement à la puberté et aux autres étapes de transition de la vie).
- Un faible revenu ou le fait d'être sans abri.
- Le fait de vivre avec un membre de la famille atteint de maladie mentale ou souffrant de toxicomanie.
- Le fait d'être victime de violence, d'abus ou d'autres expériences traumatisantes.
- Le fait de vivre dans un environnement chaotique, non sécuritaire ou dangereux (p. ex., dans un contexte de violence familiale ou dans une maison avec poussière d'amiante, particules de peinture au plomb ou eau non potable; le fait de vivre dans une collectivité où la consommation de drogue ou la violence des gangs est largement répandue).
- Le fait de souffrir d'une maladie chronique (qu'elle soit de naissance ou acquise).
- Le fait de grandir dans un climat d'agitation sociale (p. ex., être témoin ou victime de la guerre, de la violence ou de la peur).
- Le fait de subir le racisme ou d'autres formes de préjugé (p. ex., du fait de son orientation sexuelle, de son âge, de sa foi, de sa culture, de sa classe sociale ou de son apparence physique).
- La perte d'un membre de la famille ou d'un proche.
- Le fait de vivre un changement dans les relations parentales (p. ex., séparation ou divorce).
- Les changements de milieu de vie (p. ex., le fait de passer d'un foyer à un autre en raison de changements dans les relations parentales, d'un changement de foyer d'accueil, du changement d'emploi d'un parent ou du tuteur).

(suite)

DR 3–SM : Expériences de vie conduisant à des problèmes de santé mentale (suite)

Situations qui dépendent généralement dans une certaine mesure de la volonté des élèves

Les expériences de vie susceptibles de causer des problèmes de santé mentale et qui dépendent généralement dans une certaine mesure de la volonté des adolescents sont notamment :

- L'usage ou l'abus d'alcool ou d'autres drogues (l'alcool et certaines drogues sont connus pour leurs effets déprimeurs ou anxiogènes; certaines drogues comme les méthamphétamines peuvent provoquer des symptômes qui s'apparentent à ceux de la schizophrénie; les conséquences négatives sur les plans social et personnel de l'abus d'alcool et d'autres drogues peuvent contribuer à la dépression).
- Le recours à la violence pour régler les problèmes (qui entraîne des problèmes à la maison ou à l'école et l'intervention de la justice pénale).
- La malnutrition et l'hyperphagie (limiter l'apport d'aliments en-deça des besoins de l'organisme ou manger plus que nécessaire en réaction aux problèmes ou aux sentiments difficiles peut causer d'autres problèmes de santé mentale ou physique).
- Le fait de vivre une relation malsaine (les conséquences néfastes à long terme du fait de demeurer dans une relation ou dans un groupe de pairs malsains sont supérieures à la crise et au stress à court terme liés aux perturbations qu'implique le fait de sortir d'une telle relation ou d'un tel groupe.)
- Le surmenage dû au fait d'entreprendre trop de choses à la fois, au point de causer un stress additionnel (p. ex., travailler tout en allant à l'école ou participer à un grand nombre d'activités).
- Le manque de sommeil (à lui seul, le manque de sommeil ne cause pas de problème de santé mentale, mais combiné à d'autres facteurs, dont le stress, il peut accroître les risques de mauvaise santé et diminuer l'aptitude à faire face à l'adversité).

Leçon 2 : Stress et image corporelle

Introduction

Cette leçon aide les élèves à comprendre les problèmes de santé mentale courants liés au stress et à une mauvaise image corporelle. Les élèves y apprennent à prendre davantage conscience des situations stressantes et que les gens peuvent réagir au stress de manières différentes. On y aborde aussi le recours à l'exercice comme moyen de lutter contre le stress.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Le contenu de cette leçon, qui a trait au stress et à l'image corporelle, doit être abordé avec délicatesse. Les sujets potentiellement sensibles doivent être traités d'une manière appropriée au contexte de l'école, de la division scolaire et de la collectivité.

Les élèves examinent aussi des questions courantes au sujet de l'image corporelle et les facteurs qui influent sur celle-ci. Cette leçon propose une explication du lien entre l'alimentation et l'image corporelle. Elle offre aussi aux élèves d'examiner l'influence des médias sur l'image corporelle et le comportement des gens.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 11.SM.1** Trouver et mettre en pratique des stratégies positives en matière de santé pour faire face aux problèmes de stress, d'anxiété, de dépression et de troubles de l'alimentation.
- 11.SM.2** Examiner l'influence des médias sur l'image corporelle et le comportement.
- 11.SM.3** Examiner l'incidence et l'importance des pratiques de vie saine et active sur les problèmes de santé mentale et émotionnelle.



Principaux éléments de connaissance

- La santé mentale et émotionnelle est une composante essentielle du bien-être général.
- Les pratiques de vie saines, y compris la participation à l'activité physique, favorisent une bonne santé mentale et émotionnelle et réduisent le stress.
- Un corps sain peut être de toute forme et de toute taille.
- Les personnes qui ont une image corporelle positive tendent à avoir des comportements plus sains en matière d'alimentation que celles qui ont une image corporelle négative.



Questions essentielles

1. Comment l'exercice contribue-t-il à réduire le stress?
2. Quels sont les liens entre l'image corporelle et la santé mentale? Veuillez expliquer votre réponse.



Information générale

Faire face aux situations stressantes

Le stress peut être défini comme la réaction physiologique normale de l'organisme aux situations ou aux stimuli perçus comme « dangereux » pour lui (Stressfocus.com). La réaction au stress peut varier considérablement d'une personne à l'autre.

Les choix liés à un mode de vie sain ont une incidence positive sur notre habileté à faire face au stress et à gérer nos activités quotidiennes. Chacun peut acquérir des aptitudes à faire face au stress qui contribuent à une santé mentale optimale. Faire des choix sains en matière de comportement et rechercher du soutien lorsque nécessaire nous aident à mener une vie équilibrée.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Situations stressantes

Discuter avec les élèves de la définition du *stress*. Souligner que le stress peut susciter des sentiments puissants et déclencher des changements biologiques dans l'organisme. Inviter les élèves à suggérer des sentiments et des changements biologiques causés par le stress et inscrire leurs suggestions sur le tableau noir ou sur un graphique. Leurs suggestions comporteront sans doute des idées liées à la théorie de réaction au stress selon laquelle on peut « combattre ou fuir ». Cette théorie a été présentée aux élèves dans les années antérieures.

À partir de la stratégie d'apprentissage actif de la « roue messagère » (voir l'annexe E), répartir les élèves en six groupes. Inviter chaque groupe à se placer dans une partie de la salle de classe, et fixer au mur, près de chaque groupe, une affiche sur laquelle doit figurer l'un des en-têtes suivants :

- Les situations qui me fâchent
- Les situations qui me frustrant
- Les situations qui me rendre inquiet
- Les situations qui me rendent heureux

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Rappeler aux élèves que leurs réponses doivent être appropriées (p. ex., ne pas faire allusion à la sexualité) et éthiques et qu'elles ne doivent ni prêter à controverse ni blesser les autres.

- Les situations qui exigent beaucoup de temps
- Les situations qui coûtent cher

Demander à chaque groupe de prendre une ou deux minutes pour écrire ses réponses à la situation inscrite sur l’affiche placée devant lui. L’enseignant peut ou non faire jouer de la musique (quelque chose d’animé) pendant que les élèves se livrent à l’activité d’apprentissage.

Au signal, inviter les élèves à se déplacer vers l’affiche située sur leur droite. Accorder aux élèves au moins deux minutes pour répondre à la situation inscrite sur la nouvelle affiche.

Continuer la rotation jusqu’à ce que chaque groupe ait eu la chance d’écrire ses réponses aux situations inscrites sur les six affiches. Inviter ensuite le porte-parole de chacun des groupes à lire les réponses inscrites sur l’affiche placée devant le groupe. Discuter des similarités entre les idées proposées, des points de vue ou perceptions qui leur sont associés. Parmi les réponses proposées, inviter les élèves à faire la distinction entre les facteurs de stress *positifs* et les facteurs de stress *négatifs*.

Demander aux élèves de retourner à leur place. Avec l’ensemble de la classe, procéder à une séance de remue-méninges pour trouver des stratégies saines et appropriées permettant de faire face aux situations stressantes évoquées plus haut. Inviter les élèves à prendre des notes.

R É F É R E N C E S



Pour en savoir plus sur le stress, veuillez consulter les sites Web suivants :

Le Collège des médecins de famille du Canada. *Le stress – Pour mieux surmonter les difficultés de la vie.*

<www.cfpc.ca/French/cfpc/programs/patient%20education/stress/default.asp?s=l>.

*Columbia St. Mary’s MedicalMoment.org. “Gender Differences in Behavioral Responses to Stress: ‘Fight or Flight’ vs. ‘Tend and Befriend’”. 2003.

<www.medicalmoment.org/_content/healthupdates/dec03/187868.asp>.

*Stressfocus.com. “Discover the Basics of Stress”. Le 14 juillet 2007.

<www.stressfocus.com/stress_focus_article/stress-and-its-causes.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

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

* anglais seulement



Information générale

Le stress peut être positif ou négatif

Un certain degré de stress n'est pas une mauvaise chose en soi et peut, dans certaines situations, contribuer à optimiser la performance. La personne soumise à trop peu de stress peut éprouver de la difficulté à prendre l'initiative de bien performer. Trop peu de stress peut se traduire par un sentiment d'ennui et de manque de défi. Un degré optimal de stress peut se traduire par une vivacité d'esprit et un dynamisme accrus.

Un degré de stress excessif, dans le sport par exemple, peut entraver la performance et atténuer le plaisir. Différentes situations peuvent engendrer un niveau de stress excessif, notamment :

- lorsqu'on nous demande de faire quelque chose qui va au-delà de nos habiletés perçues;
- lorsqu'on nous demande d'en faire trop en trop peu de temps;
- lorsque l'atteinte de nos objectifs se heurte à des obstacles inutiles.

Du point de vue de la performance sportive, le stress négatif :

- entrave le bon jugement et le contrôle subtil des muscles moteurs;
- transforme la compétition en menace plutôt qu'en défi;
- altère l'état d'esprit positif nécessaire à la compétition de haut niveau :
 - en favorisant une pensée négative;
 - en sapant la confiance en soi;
 - en limitant l'attention;
 - en interrompant le flux d'énergie;
- consomme de l'énergie mentale (p. ex., du fait de l'inquiétude) qui pourrait servir à se concentrer sur la technique efficace.

Très souvent, le stress est causé par la pensée négative. Nous sommes plus à même de bien performer si nous adoptons une attitude positive, si nous percevons toute nouvelle situation comme une occasion d'utiliser nos compétences à un niveau supérieur, que si nous percevons ou interprétons toute situation nouvelle ou difficile en nous disant que « nous sommes dans le pétrin ».

Exercice et stress

De nombreuses personnes ont recours à l'exercice comme principale stratégie de gestion du stress. L'exercice régulier permet d'éliminer les sous-produits des réactions au stress ou de relâcher les émotions. Les séances d'activité physique permettent aux muscles de

libérer l'énergie emmagasinée et de revenir à l'état de repos, ce qui réduit la tension. L'exercice stimule la sécrétion d'endorphine, une hormone qui agit sur l'humeur et qui procure un sentiment d'exultation et de joie.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Réaction physiologique à l'exercice

Inviter les élèves à consulter différents sites Web ou d'autres ressources pour rechercher les réactions physiologiques à l'exercice, qui en retour peuvent contribuer à réduire le stress, et à présenter les résultats de leurs recherches à la classe sur des fiches. Les élèves inscrivent une réaction physiologique (court titre) sur un côté d'une fiche et son explication de l'autre. Utiliser les fiches pour organiser des jeux en classe comme des chasses au trésor, des recherches de personne et autres.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

On conseille à l'enseignant de :

- consulter les sites Web avant de les recommander aux élèves;
- vérifier la politique de l'école ou de la division concernant la bonne utilisation d'Internet.

RÉFÉRENCES



Voici un exemple de site Web utile pour cette activité d'apprentissage :

Randolfi, Ernesto A. "Exercise as a Stress Management Modality", *Optimal Health Concepts*.
<www.OptimalHealthConcepts.com/ExerciceStress.html>. (anglais seulement)

Voir aussi :

Association canadienne pour la santé mentale. *Le stress*.

<www.cmha.ca/bins/content_page.asp?cid=2-28&lang=2>

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

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



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Inventaire des indicateurs de bien-être

Inviter les élèves à répondre à une enquête sur le bien-être (comme celle présentée au DR 4-SM) afin d'apprendre à mieux connaître les situations ou les comportements stressants qu'ils sont susceptibles de rencontrer ou d'adopter un jour ou l'autre. Les inviter à répondre à la même enquête à différentes étapes du cours et à comparer leurs résultats ou à se demander si leurs réponses seraient ou non les mêmes d'une journée à l'autre.

Inviter les élèves à recourir à une stratégie de type penser-préparer-partager (voir l'annexe E) pour réfléchir à la question susceptible de les concerner, et à discuter, deux par deux, des moyens à prendre pour s'améliorer à pareil égard.



Se reporter au DR 4-SM : Inventaire des indicateurs de bien-être.

RÉFÉRENCES



Pour des idées sur la façon de faire face au stress, veuillez vous reporter à des sites Web pertinents dont ceux-ci :

Santé Canada. *Santé mentale-Gestion du stress*. <www.hc-sc.gc.ca/hl-vs/iyh-vsv/life-vie/stress-fra.php>

Mindyourmind.ca. <www.mindyourmind.ca>. (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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Information générale

Image corporelle

L'image corporelle est liée à l'estime de soi et au concept de soi et est façonnée par les expériences passées, que ces dernières soient positives (comme la performance athlétique) ou négatives (comme le fait d'avoir été victime de violence ou d'intimidation ou d'avoir une déficience). L'image corporelle peut être source de préoccupations pour les garçons et pour les filles quelle que soit leur apparence physique. L'image corporelle est liée à notre façon de réagir aux expériences passées et présentes et ne se réduit pas simplement à une question de poids, de taille et de masse musculaire. Il est important de ne pas présupposer que l'adolescent de forte taille aura une image corporelle négative et que celui de taille mince aura une image corporelle positive.

Les élèves sont souvent prompts à parler d'image corporelle et peuvent lancer des débats concernant la taille, des parties du corps, le type de corps idéal et autres sujets du même genre. Pour écarter toute possibilité de lutte de pouvoir, il faut éviter de s'empêtrer dans des débats portant sur « le bon type de corps » et « le poids corporel idéal » ou dans des questions touchant à la prévention de l'obésité. Lorsque l'on discute d'image corporelle avec des adolescents, il est important de ne pas aborder les questions de taille ou de poids corporel individuel ou optimal, car, en réalité, l'image corporelle a trait à la façon dont nous nous sentons vis-à-vis de notre corps et de nos expériences de vie.

Qu'est-ce que l'image corporelle?

L'image corporelle commence à se former très tôt et peut être déterminée par l'attitude de nos parents, de nos soignants et de nos pairs et par nos expériences de vie. Nous assimilons souvent l'image corporelle à l'apparence physique, au charme et à la beauté.

L'image corporelle a trait à la façon dont nous nous sentons par rapport à notre corps et à la façon dont nous croyons que les autres perçoivent notre corps. Il arrive dans certains cas que notre point de vue ne soit pas objectif.

Il faut se rappeler que personne n'a le même corps. Nous avons tous des gènes différents, qui déterminent nos traits faciaux, la forme de notre corps, notre taille et notre poids. Même si nous mangions tous la même chose et faisons tous autant d'exercice, nous n'en aurions pas plus la même apparence physique.

Le poids corporel idéal est celui qui nous permet de nous sentir forts et énergiques et de vivre une vie saine. La personne qui possède un corps sain a suffisamment d'énergie, par exemple, pour passer du temps avec des amis, faire du sport et se concentrer sur ses études ou sur son travail. Il faut encourager les élèves à éviter de comparer leur physique à celui de leurs amis ou des personnes qu'on nous montre dans les publicités et à la télévision. Les élèves n'ont pas à se servir de graphiques, de formules ou de tableaux pour connaître leur poids corporel idéal. Ils doivent plutôt prendre des repas équilibrés et riches en aliments nutritifs et faire régulièrement de l'exercice d'intensité modérée à vigoureuse.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Questions courantes au sujet de l'image corporelle

À titre de stratégie visant à stimuler la réflexion des élèves, placer dans un sac un certain nombre de questions au sujet de l'image corporelle (voir le DR 5-SM). Diviser les élèves en autant de groupes qu'il y a de questions et inviter chaque groupe à piger une question pour en discuter. Demander aux élèves de chaque groupe de désigner un porte-parole, un secrétaire et un rapporteur en vue de présenter au reste de la classe les réponses à la question choisie.



Se reporter au DR 5-SM : Questions courantes au sujet de l'image corporelle pour des exemples de questions que les élèves sont susceptibles de se poser à ce sujet ainsi que pour des suggestions de réponses.

Information générale



Quelle est l'importance du problème de l'image corporelle?

Une mauvaise image corporelle accroît les risques de comportements extrêmes. Les recherches révèlent qu'une préoccupation accrue à l'égard de leur apparence et que l'insatisfaction par rapport à leur corps expose les gens à un risque accru d'adopter des pratiques dangereuses visant à maîtriser leur poids et leur taille (p. ex., régime alimentaire extrême et pratique compulsive de l'exercice). De tels comportements peuvent conduire à d'autres comportements plus néfastes encore qui peuvent pousser la personne à se nourrir de manière désordonnée ou à développer des troubles de l'alimentation.

STATISTIQUES CANADIENNES SUR LES TROUBLES DE L'ALIMENTATION

- Une étude récente indique qu'en Ontario 27 % des jeunes filles de 12 à 18 ans manifestent des troubles de comportement liés à l'alimentation ou au poids. (Jones et coll.)
- Les troubles de l'alimentation sont maintenant la troisième maladie chronique la plus courante chez les adolescentes. (Adolescent Medicine Committee)
- Selon Santé Canada, presque une fille sur deux et presque un garçon sur cinq de 10^e année ou bien suit un régime alimentaire ou désire perdre du poids. (King, Boyce et King, chap. 7)

En quoi diffère une image corporelle positive d'une image corporelle négative?

Nous avons de notre corps une image positive lorsque cette image est réaliste et que nous aimons notre corps tel qu'il est. Avoir une image corporelle positive signifie comprendre qu'un corps sain et attrayant peut être de toute forme et de tout poids et que l'apparence physique révèle peu de choses du caractère ou de la valeur d'une personne. Avoir une image corporelle positive signifie aussi que nous savons faire la distinction entre l'appréciation de notre corps et l'estime de soi, et que nous ne nous préoccupons pas de manière excessive des questions de nourriture, de poids et de calories. Le choix d'un mode de vie sain et actif a une incidence positive sur notre attitude à l'égard de notre corps.

Une image corporelle négative peut être à l'origine de troubles plus graves dont la peur d'une dysmorphie corporelle ou d'une dysmorphie musculaire :

- La **peur d'une dysmorphie corporelle** est une préoccupation démesurée concernant un défaut « imaginaire » de l'apparence physique (c.-à-d., la personne s' imagine avoir un problème d'apparence physique non perceptible aux yeux des autres). Les sujets de préoccupation les plus courants sont le nez, la peau et les cheveux, mais il peut aussi s'agir d'autres parties du corps. Ce trouble peut être une cause de stress chez les personnes concernées, ainsi que pour la famille et les amis. En plus de consacrer beaucoup de temps à s'inquiéter du trait corporel ou de la partie de leur corps qui est l'objet de leur obsession, les personnes atteintes de ce trouble souffrent d'anxiété ou de dépression et peuvent même éviter les situations sociales. Certaines ont même eu recours à la chirurgie plastique pour « régler » le problème, ce qui au bout du compte

n'a fait qu'aggraver la situation car la cause sous-jacente à leur préoccupation n'a pas été traitée.

- La **peur d'une dysmorphie musculaire** (parfois aussi appelée **bigorexie**) est le fait d'être démesurément préoccupé par l'idée ou le sentiment d'avoir des muscles trop peu développés ou trop faibles. Afin de remédier à une telle perception d'elles-mêmes, les personnes qui souffrent de ce trouble consacrent souvent un temps excessif à l'entraînement au gymnase et ne parviennent jamais, malgré cela, à se sentir suffisamment bien dans leur peau. La dysmorphie musculaire est plus fréquente chez les hommes, mais s'observe aussi chez les femmes.

Ces troubles peuvent être traités à condition de trouver un soutien adéquat.

Quels sont quelques-uns des facteurs qui ont une incidence sur l'image corporelle?*

Qu'elle soit négative ou positive, l'image corporelle est façonnée par toute une gamme de facteurs :

- L'image corporelle est déterminée en partie par les normes de la société et de la culture dans lesquelles nous vivons. De même, les commentaires des membres de la famille, des amis et des autres à propos de notre corps ou du leur, qu'ils soient positifs ou négatifs, influent sur notre image corporelle.
- L'estime de soi a une incidence sur la façon dont nous percevons notre corps et est liée à l'évaluation que nous faisons de nos aptitudes physiques, de nos compétences professionnelles, de nos habiletés en communications interpersonnelles, de notre rôle familial et de notre image corporelle.
- Une faible estime de soi peut se manifester si les normes corporelles « idéales » ne sont pas atteintes; elle risque de donner lieu une perception erronée de la taille, à des idées erronées concernant la forme corporelle et des sentiments négatifs à l'égard de son propre corps.

IMAGE CORPORELLE POSITIVE ET NÉGATIVE *

- Les personnes qui ont une image corporelle positive :
 - sont confiantes en elle-mêmes, énergiques, pleines de vitalité et s'évaluent positivement;
 - manifestent charme et beauté;
 - ont confiance dans leur corps et le respectent;
 - s'expriment librement avec leur corps, indépendamment de leur poids.
- Les personnes qui ont une image corporelle négative :
 - ne sont pas satisfaites de leur apparence physique;
 - se sentent observées et jugées;
 - accordent trop d'importance à leur apparence physique lorsqu'elles s'évaluent elles-mêmes;
 - se préoccupent maladivement de leur corps;
 - éprouvent des sentiments de honte ou de gêne.

* Source : Sheena's Place. "Body Image", *Education and Outreach*. <www.sheenasplace.org/index.php?page=body_image>. Adapté avec l'autorisation de l'auteur.

- Une image corporelle négative peut résulter d'antécédents de violence (physique ou sexuelle), du taquinage par des amis ou des membres de la famille, de changements de vie comme l'entrée dans une nouvelle école ou le déménagement dans une nouvelle ville et de tout changement physique qui accompagne la puberté, de tout problème médical, intervention chirurgicale ou blessure sportive. L'exposition à des images de corps idéalisés peut aussi avoir une incidence négative sur l'image corporelle.
- Les problèmes d'image corporelle et l'insatisfaction par rapport à son propre corps rendent la personne à risque de développer des troubles alimentaires.
- Les personnes qui souffrent d'anorexie ou de boulimie se perçoivent souvent comme plus grosses qu'elles ne le sont réellement, ce qui aboutit à une image corporelle négative et à des comportements à risque accrus en matière d'alimentation.
- Les comportements à risque en matière d'alimentation sont associés à la dépression, à la diminution de la confiance en soi, à des sentiments accrus d'anxiété, à l'impression de ne pas être attrayant et à une préoccupation constante vis-à-vis de son poids. En d'autres mots, l'image corporelle négative peut constituer un problème de santé mentale important.
- Il arrive que les personnes qui ont une image corporelle négative :
 - vérifient à l'excès leur apparence physique (en se pesant, se mesurant ou en essayant des vêtements);
 - camouflent leur taille et leurs formes en portant des vêtements amples et encombrants;
 - évitent les situations sociales qui les rendent trop conscientes de leur apparence physique;
 - évitent d'exposer leur corps (en ne portant ni maillot de bain ni shorts par exemple).

Quel est le lien entre l'alimentation et l'image corporelle?

Il existe un lien entre les comportements alimentaires et l'image corporelle. En général, les troubles de l'alimentation sont le reflet de conflits internes liés à la nourriture ou à la taille et à la forme corporelle. Ces troubles sont toutefois plus complexes que le simple fait d'avoir un gros appétit ou de mauvaises habitudes alimentaires.

La gamme de sentiments et de comportements associée à l'alimentation et à l'image corporelle constitue un vaste continuum (Gannett Health Services).

- À l'une des extrémités du continuum, les comportements alimentaires sains sont associés au sentiment de confiance dans la forme et la taille de son corps.
- À l'autre extrémité, les comportements alimentaires désordonnés sont associés à une préoccupation vis-à-vis de l'apparence physique et à un effort en vue de modifier sa taille en se concentrant sur l'alimentation.

Les troubles de l'alimentation sont notamment l'anorexie mentale, la boulimie et la frénésie alimentaire :

- **l'anorexie mentale** se caractérise par la crainte de prendre du poids et la restriction sévère de l'apport alimentaire, qui peut aboutir à un amaigrissement important;
- **la boulimie** implique la tentative d'éviter de prendre du poids ou de gérer son poids par des comportements compensatoires fréquents comme le vomissement;
- **la frénésie alimentaire** correspond à une prise alimentaire importante (accompagnée d'un sentiment de perte de maîtrise de soi) non accompagnée de vomissements.

Il faut toutefois souligner que « les troubles de l'alimentation ne correspondent pas toujours exactement à ces catégories et qu'ils peuvent prendre des formes diverses, allant de troubles légers à sévères. Il est important de traiter ces troubles quel que soit leur degré de gravité afin de réduire le risque de problèmes de santé à court et à long terme ». (Gannett Health Services).

La prochaine activité d'apprentissage offre aux élèves l'occasion d'examiner le lien entre les comportements alimentaires et l'image corporelle.

RÉFÉRENCES



Pour des définitions de l'image corporelle (positive ou négative) et des facteurs qui influent sur celle-ci, et pour de l'information sur les liens entre les comportements alimentaires et l'image corporelle, veuillez consulter les sites Web suivants :

Centre de santé du Réseau de Jeunes Autochtones. *Les désordres alimentaires*. <www.ayn.ca/health/french/eatingdisorders.aspx>.

CorpSense : Centre canadien pour l'éthique dans le sport. « Développer une image corporelle positive », *Athlètes*. 2005. <www.bodysense.ca/athletes/m_body_image_f.html>.

---. « Qu'est-ce que la dysmorphie musculaire? », *Athlètes*. 2005. <www.bodysense.ca/athletes/m_body_dysporphia_f.html>.

*Brown University. "Nutrition: Body Image", *Health Education*. <www.brown.edu/Student_Services/Health_Services/Health_Education/nutrition/bodyimage.htm>.

*Butler Hospital. "What Is Body Dysmorphic Disorder?", *The Body Image Program*. <www.butler.org/body.cfm?id=123>.

*College of Education and Human Ecology, The Ohio State University. "Muscle Dysmorphia", *Body Image and Health Task Force (BIHTF)*. <http://hec.osu.edu/bitf/muscle_dysmorphia.htm>.

*Gannett Health Services, Cornell University. "The Eating and Body Image Continuum", *Nutrition and Eating Problems*. 2004. <www.gannett.cornell.edu/top10Topics/nutrition-eating/continuum.html>.

*National Eating Disorders Association (NEDA). *Eating Disorders Information*. 2002. <www.nationaleatingdisorders.org/p.asp?WebPage_ID=294>.

*Sheena's Place. "Body Image", *Education and Outreach*. <www.sheenasplace.org/index.php?page=body_image>.

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

* anglais seulement

(suite)

RÉFÉRENCES (suite)



Pour d'autres statistiques canadiennes sur les troubles de l'alimentation, veuillez vous reporter aux rapports suivants :

Agence de santé publique du Canada. *Rapport de surveillance de la santé des femmes : Troubles de l'alimentation*. <www.phac-aspc.gc.ca/publicat/whsr-rssf/chap_20_f.html>

Comité de la médecine de l'adolescence, Société canadienne de pédiatrie. « Les troubles de l'alimentation chez les adolescents : Les principes de diagnostic et de traitement », *Paediatrics and Child Health* 3.3 (1998) : p. 189-192. (anglais seulement)

* Jones, Jennifer M., et coll. "Disordered Eating Attitudes and Behaviours in Teenaged Girls: A School-Based Study", *Journal de l'Association médicale canadienne*, n° 165.5 (2001) : p. 547-552. (anglais seulement)

King, Alan J. C., William F. Boyce et Matthew A. King. *Tendances dans la santé de la jeunesse canadienne : Les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire*, Ottawa, Ontario : Santé Canada, 1999. Disponible sur le site Web de l'Agence de la santé publique du Canada, à <www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/7-18yrs-ans/index_f.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Comment l'image corporelle peut-elle influencer sur la santé de la personne?

Demander aux élèves de réfléchir et de répondre à la question suivante : Comment l'image corporelle peut-elle influencer sur la santé de la personne? Noter leur réponse en vue d'une discussion en classe.

Inviter les élèves à examiner un continuum illustrant la gamme des comportements et des attitudes liés à l'alimentation et à l'image corporelle. Les personnes qui ont une image corporelle positive tendent à manifester des comportements alimentaires plus sains que celles qui ont une image corporelle négative. Il est toutefois possible pour une personne donnée de se trouver en différents points du continuum à différents moments de sa vie.

RÉFÉRENCES



Des exemples de continuum de comportements alimentaires et d'image corporelle sont disponibles sur plusieurs sites Web :

Santé-Canada. *Aliments et nutrition : Une image positive de soi et de son corps*. <www.hc-sc.gc.ca/fn-an/nutrition/weights-poids/leaders_image-chefs_image-fra.php>.

* Barke, Sheri. "Eating Issues and Body Image Continuum", *Student Nutrition (and Body Image) Action Committee (SNAC)*. 2002. <www.snac.ucla.edu/pages/Resources/Handouts/HOEatingIssues.pdf>.

* Gannett Health Services, Cornell University. "The Eating Issues and Body Image Continuum", *Nutrition and Eating Problems*. 2004. <www.gannett.cornell.edu/downloads/CHPE/Continuum.pdf>.

* anglais seulement

(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 www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Améliorer son image corporelle

Il existe toute une gamme de stratégies pouvant aider les gens à améliorer la perception de leur apparence physique. Utiliser la stratégie d'apprentissage actif « La roue messagère » (voir l'annexe E). Inviter les élèves à répondre aux questions suivantes (données à titre d'exemples) :

1. Nommez trois façons d'améliorer son image corporelle.
2. Comment pouvez-vous modifier votre type physique?
3. Si vous connaissez des personnes qui comparent continuellement leur apparence à celle des autres, que pourriez-vous dire ou faire pour les aider?
4. Comment la participation à l'activité physique peut-elle contribuer à une image corporelle positive?

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Si quelqu'un souffre de troubles de l'alimentation, il est important de se rappeler que les thérapies et le counseling axés sur l'image corporelle peuvent faciliter les changements liés aux comportements alimentaires et aider la personne à surmonter ses symptômes d'alimentation désordonnée ou ses troubles de l'alimentation.

RÉFÉRENCES



L'article qui suit sur l'amélioration de l'image corporelle peut être utile :

Brown University. "Nutrition: Body Image", *Health Education*.
<www.brown.edu/Student_Services/Health_Services/Health_Education/nutrition/bodyimage.htm>. (anglais seulement)

Pour de plus amples renseignements, veuillez vous reporter aux sites Web suivants :

Initiative vraie beauté Dove. *Fonds d'estime de soi Dove*. 2007.
<www.initiativevraiebeaute.ca/flat2.asp?id=6962>.

Sur ce site vous trouverez des ressources gratuites sur l'éducation aux médias, l'image corporelle et l'estime de soi. Vous y trouverez aussi le Programme Dove de vraie beauté pour les écoles, conçu tout particulièrement à l'intention des enseignants, et une série de films accompagnés de feuillets d'activités à faire en classe.

(suite)

RÉFÉRENCES (suite)



Réseau Éducation-Médias. <www.media-awareness.ca>.

Le Réseau Éducation-Médias est un organisme canadien à but non lucratif. Son site Web offre une vaste collection de ressources en éducation aux médias et à Internet. Le Réseau Éducation-Médias s'associe à la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants pour présenter chaque année la Semaine nationale de l'éducation aux médias.

National Eating Disorders Association (NEDA). *Eating Disorders Information*. 2002. <www.nationaleatingdisorders.org/p.asp?WebPage_ID=294>. (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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Option A : Messages des médias

Cette activité d'apprentissage vise à mieux sensibiliser les élèves à l'influence des médias sur le public et au rôle que les élèves peuvent jouer pour se protéger et protéger les autres de cette influence en créant dans leur école une culture respectueuse de l'apparence physique. Les élèves peuvent se prendre en main en refusant d'accepter les messages que les médias tentent de leur imposer.

Les enseignants peuvent s'inspirer de certaines des conclusions d'une enquête sur les effets de l'exposition aux médias de masse et aux préoccupations relatives au poids corporel pour amorcer un débat en classe.

EXPOSITION AUX MÉDIAS DE MASSE ET PRÉOCCUPATIONS RELATIVES AU POIDS CORPOREL

Voici les conclusions d'une étude portant sur l'exposition aux médias de masse et les préoccupations relatives au poids corporel réalisée auprès de jeune filles de la 5^e à la 12^e année (Field, et coll., p. 5) :

- 69 % des répondantes affirment que les illustrations des magazines influent sur l'idée qu'elles se font du corps idéal, et 47 %, qu'elles souhaitent perdre du poids en raison des mêmes illustrations.
- Les jeunes filles qui lisent fréquemment les magazines de mode sont deux ou trois fois plus susceptibles que les autres :
 - de suivre un régime amaigrissant en raison d'un article de magazine;
 - de s'exercer pour perdre du poids en raison d'un article de magazine;
 - d'avoir l'impression que le contenu des magazines influe sur leur idée du corps idéal.

R É F É R E N C E S



Pour en savoir plus sur cette enquête, veuillez consulter l'article suivant :

Field, Alison E., et coll. "Exposure to the Mass Media and Weight Concerns among Young Girls", *Pediatrics* 103.3 (mars 1999) : e36. Disponible sur le site Web de l'American Academy of Pediatrics à <<http://pediatrics.aappublications.org/cgi/reprint/103/3/e36>>

Voir aussi :

Réseau Education-Médias.

<www.media-awareness.ca/francais/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

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

Option B : Fonds d'estime de soi Dove (revue cinématographique)

Cette activité d'apprentissage vise à aider les élèves à acquérir une pensée critique vis-à-vis des médias et des efforts déployés par les médias pour influencer les personnes de tout âge. Les élèves peuvent visualiser un à trois courts clips (*Matraquage*, *Evolution* et *Amy*) en se rendant sur le site Web suivant : Initiative vrai-beauté Dove. « La galerie de films Estime de soi Dove », *Le fonds d'estime de soi Dove*, 2007 : <www.initiativevraiebeaute.ca/dsef07/t5.aspx?id=9480>.

R E M A R Q U E P O U R L ' E N S E I G N A N T

Ces films devraient être visionnés et sélectionnés par l'enseignant. Après chaque film, l'enseignant peut présenter aux élèves une série de questions à débattre. Les feuillets de l'enseignant contenant les questions se rapportant à chacun des films sont disponibles à l'adresse suivante :

Initiative vrai-beauté Dove. « Nouveaux outils pour éducateurs », *Le fond d'estime de soi Dove*. <www.initiativevraiebeaute.ca/dsef07/t5.aspx?id=11737>.

DR 4–SM : Inventaire des indicateurs de bien-être*

Directives

Les réponses aux questions qui suivent servent d'indicateurs de la santé et du bien-être et décrivent comment les gens se sentent et se comportent. L'usage assidu de cet inventaire vous aidera à mieux vous connaître. Il peut aussi vous servir de journal pour suivre votre propre évolution en regard de ces indicateurs.

Nom _____ Classe _____ Date _____

Veuillez cocher la réponse qui décrit le mieux votre état d'esprit en regard de chacune des questions suivantes.		Tout à fait	Assez	À peine	Pas du tout
1.	Vous êtes-vous senti bien orienté et l'esprit clair aujourd'hui?				
2.	Vous êtes-vous senti reposé au réveil ce matin?				
3.	Vous êtes-vous senti énergique et prêt à agir aujourd'hui?				
4.	Vous êtes-vous senti plein de force aujourd'hui?				
5.	Vous êtes-vous senti en mesure de relever les défis aujourd'hui?				
6.	Vous êtes-vous senti heureux aujourd'hui?				
7.	Vous êtes-vous senti en mesure de conserver votre sens de l'humour aujourd'hui?				
8.	Vous êtes-vous senti sur le point de « perdre les pédales » ou d'avoir des accès de rage ou des explosions de colère aujourd'hui?				
9.	Était-il agréable d'être en votre compagnie aujourd'hui?				
10.	Vous-êtes vous senti stressé au cours de la journée?				
11.	Vous êtes-vous senti en mesure de gérer votre stress aujourd'hui?				
12.	Vous êtes-vous senti en mesure d'assumer vos responsabilités aujourd'hui?				
13.	Avez-vous l'impression de vous être bien entendu avec vos professeurs aujourd'hui?				
14.	Avez-vous l'impression d'avoir apprécié votre vie de famille aujourd'hui?				
15.	Avez-vous l'impression de vous être bien entendu avec vos amis aujourd'hui?				
16.	Vous êtes-vous senti en confiance aujourd'hui?				
17.	Étiez-vous bien dans votre corps aujourd'hui?				
18.	Étiez-vous en mesure d'accomplir votre travail aujourd'hui?				
19.	Avez-vous ressenti des symptômes dérangeants aujourd'hui?				
20.	Vous êtes-vous senti vulnérable à la maladie aujourd'hui?				

(suite)

*Source : Brain Injury Resource Center <www.headinjury.com>. Adapté avec l'autorisation du Centre.

DR 4–SM : Inventaire des indicateurs de bien-être (suite)

Évaluez plus à fond votre état de bien-être en répondant aux questions qui suivent.		
21.	Quel a été l'événement le plus stressant de la journée?	
22.	Comment y avez-vous réagi?	
23.	Votre réaction a-t-elle contribué à améliorer les choses ou à les empirer ou la situation est-elle demeurée la même?	
24.	Qu'est-ce qui vous a procuré le plus de détente aujourd'hui?	
25.	Combien de temps avez-vous consacré à votre propre bien-être aujourd'hui?	
26.	Cela a-t-il contribué à améliorer votre journée ou à empirer les choses?	
27.	De quoi avez-vous eu à vous réjouir aujourd'hui?	
28.	De quoi avez-vous eu à être reconnaissant aujourd'hui?	
29.	Avez-vous manqué d'appétit aujourd'hui?	
30.	Avez-vous commencé la journée par un déjeuner nourrissant?	
31.	Combien de repas avez-vous pris aujourd'hui?	
32.	Est-ce normal pour vous? (Reportez-vous à la question précédente.)	
33.	Vos repas étaient-ils bien équilibrés?	
34.	Combien de collations avez-vous prises aujourd'hui?	
35.	Ces collations étaient-elles saines?	
36.	Combien d'eau avez-vous bue aujourd'hui?	
37.	Combien de boissons caféinées (p. ex., café, thé ou soda) avez-vous consommées aujourd'hui?	
38.	Avez-vous pris des médicaments ou consommé des drogues aujourd'hui?	

(suite)

DR 4–SM : Inventaire des indicateurs de bien-être (suite)

39. Combien de minutes au total avez-vous consacrées à chaque type d'activité aujourd'hui?

Type d'activité	Minutes
Légère	
Modérée	
Vigoureuse	
Étirement/entraînement contre résistance	
Autre :	

40. Comment se compare votre niveau d'activité physique d'aujourd'hui par rapport à celui d'hier?

<input type="checkbox"/>	Activité accrue	<input type="checkbox"/>	Activité réduite	<input type="checkbox"/>	Aucun changement d'activité
<input type="checkbox"/>	Suis resté au lit	<input type="checkbox"/>	Suis resté à la maison	<input type="checkbox"/>	Autre :

41. Je me suis couché à _____. Je me suis réveillé à _____ (dernier réveil)

DR 5–SM : Questions courantes au sujet de l'image corporelle

Voici quelques-unes des questions courantes soulevées en classe par les élèves au sujet de l'image corporelle :

- Comment savoir quel est mon poids santé?
- Quel régime alimentaire est vraiment efficace?
- Quelle est la cause des troubles de l'alimentation?
- Comment puis-je aider un ami qui souffre de trouble de l'alimentation?

L'information qui suit peut être utile aux enseignants qui doivent répondre à des questions similaires en classe. Elle se fonde sur une approche qui vise à ne causer aucun préjudice et qui est considérée comme la meilleure pratique à adopter pour la prévention des troubles de l'alimentation.

Comment savoir quel est mon poids santé?

Il existe différents tableaux et formules servant à déterminer le poids santé. En réalité le mode de vie d'une personne donnée est bien plus utile qu'un nombre sur une échelle ou un tableau pour déterminer son poids santé. Nous avons tous une forme et un poids corporels déterminés par nos gènes et différents de ceux des autres. Nous sommes faits pour avoir différentes quantités de muscles, d'os et de graisses, qui déterminent notre composition corporelle et notre poids. Le poids santé optimal d'une personne donnée est celui qu'atteint son corps lorsqu'elle adopte un mode de vie intégrant une alimentation saine et équilibrée et l'activité physique régulière.

Quels que soient notre poids et notre forme corporelle, notre corps a besoin d'aliments nutritifs et d'activité physique quotidienne pour être fort et sain. Si c'est là votre mode de vie, alors soyez certain que votre poids peut être qualifié de poids santé.

Quel régime alimentaire est vraiment efficace?

La question du régime alimentaire porte à confusion car les médias, qui s'efforcent de vendre des idées et des produits, bombardent le public d'information à ce sujet. La première chose à savoir est que les régimes alimentaires peuvent être dangereux, tout particulièrement pour les jeunes, car la croissance des os, des organes et du cerveau dépendent des éléments nutritifs que reçoit le corps. Les régimes alimentaires qui limitent l'apport de nourriture en-deça des besoins corporels peuvent en fait diminuer la croissance interne et l'efficacité du métabolisme (le taux auquel l'organisme brûle l'énergie). Cela ne signifie pas que l'organisme a besoin de beaucoup d'aliments prêts à manger ou de friandises pour être en santé, mais plutôt que le meilleur régime alimentaire (ou plan alimentaire) pour les jeunes doit être équilibré et varié, que les aliments doivent être consommés avec modération et qu'il ne faut ni sauter de repas ni omettre certains aliments ou groupes d'aliments.

(suite)

DR 5–SM : Questions courantes au sujet de l'image corporelle (suite)

Si vous croyez ne pas avoir un poids santé, parlez-en à votre médecin et à vos parents. De nombreux adolescents sont parfaitement sains mais ne sont pas à l'aise avec les changements corporels naturels qui surviennent à la puberté. Votre médecin peut vous aiguiller vers une diététicienne s'il le juge vraiment nécessaire. Si vous souhaitez modifier un aspect quelconque de votre alimentation et examiner quel régime alimentaire serait le plus sain pour vous, examinez d'abord vos habitudes alimentaires. Prenez-vous des repas et des collations nutritifs qui incluent tous les groupes alimentaires? Dans la négative, vous devriez peut-être revoir votre mode de vie ou vos comportements alimentaires. Si vous avez l'habitude de sauter des repas, d'attendre d'être affamé et de choisir à la hâte des aliments peu nutritifs (riches en gras saturés ou en sucre), vous devriez faire des choix alimentaires plus sains, *et non commencer un régime alimentaire.*

Si vous êtes persuadé de devoir suivre un régime alimentaire, posez-vous plutôt la question suivante : « Suis-je physiquement actif chaque jour? » Si ce n'est pas le cas, vous devriez réfléchir sur la façon d'intégrer un programme d'exercice régulier à votre mode de vie.

Quelle est la cause des troubles de l'alimentation?

Il n'existe pas de raison unique pour laquelle un jeune développe un trouble de l'alimentation, tout comme personne n'est à l'abri de développer un tel trouble. Nous entendons surtout parler de jeunes femmes qui développent de tels troubles, mais, en réalité, les filles, les garçons, les hommes et les femmes de toute appartenance ethnique et de toute origine sociale peuvent souffrir de troubles de l'alimentation et de problèmes liés à l'image corporelle. Les chercheurs ont montré que le fait de suivre un régime alimentaire expose les gens à un risque accru de développer un trouble de l'alimentation car, combiné à d'autres facteurs, il peut être à l'origine de comportements en vertu desquels la personne concernée n'est plus à l'écoute des signes corporels de la faim et de la satiété.

En général, les gens perdent la maîtrise de leur relation avec la nourriture et leur propre corps (en limitant leur apport alimentaire, en faisant trop d'exercice ou en succombant à des épisodes de frénésie alimentaire) en raison de sentiments sous-jacents (comme l'anxiété, la colère, la tristesse, la culpabilité, la peur ou une perte) qui doivent être reconnus et examinés. Parfois, les événements stressants ou les expériences traumatisantes peuvent aussi produire des sentiments désagréables auxquels les jeunes ne savent pas comment réagir. Quelles que soient les raisons sous-jacentes, les habitudes alimentaires désordonnées et les troubles de l'alimentation sont des problèmes graves qu'il ne faut ni ignorer ni minimiser.

(suite)

DR 5–SM : Questions courantes au sujet de l’image corporelle (suite)

Si vous croyez souffrir d’un trouble de l’alimentation, il est important de vous confier à un adulte en qui vous avez confiance (votre père, votre mère, votre tuteur, un conseiller scolaire, un médecin). Si cette personne ne vous prend pas au sérieux, adressez-vous à quelqu’un d’autre. Il y a des professionnels de la santé spécialisés dans les troubles de l’alimentation et les problèmes d’image corporelle. Ils peuvent vous aider à vous attaquer aux raisons sous-jacentes à votre problème et à éviter ainsi qu’il n’ait des répercussions à long terme sur votre santé physique, mentale ou émotionnelle.

Comment puis-je aider un ami qui souffre de trouble de l’alimentation?

Si vous croyez qu’un de vos amis souffre d’un trouble de l’alimentation ou se préoccupe de son image corporelle, parlez-lui de la façon suivante.

- Montrez-lui que vous tenez à lui et que sa santé vous préoccupe.
- Expliquez-lui que parfois les gens ne mangent pas assez, mangent trop ou essaient de maîtriser leur poids parce qu’ils ne sont pas heureux ou que quelque chose leur occasionne un grand stress et dites-lui que vous souhaiteriez mieux comprendre comment il se sent.
- Rappelez-lui que parce que vous vous souciez de son bien-être et que vous souhaitez en définitive qu’il soit en santé et heureux, vous voulez l’aider et vous êtes inquiet du traitement qu’il s’inflige à lui-même.
- Encouragez-le à parler de ses problèmes à un adulte de confiance ou de vous en parler si vous voyez qu’il n’obtient pas l’aide nécessaire. Peut-être n’appréciera-t-il pas votre geste, mais le fait de chercher de l’aide dès l’apparition de problèmes d’image corporelle ou de troubles de l’alimentation est le meilleur moyen d’aider votre ami à prévenir de graves problèmes de santé. Même si cela a pour effet de tendre vos relations pendant quelque temps, vous n’agissez pas moins de la bonne manière.
- Soyez un bon modèle de rôle. Cela implique de ne pas faire de commentaires négatifs au sujet de la nourriture, de votre corps ou de celui de quelqu’un d’autre. Rappelez-vous et rappelez à votre ami que personne n’est parfait ni ne maîtrise tous les aspects de la vie. Reconnaissez mutuellement vos traits de caractère qui n’ont rien à voir avec l’apparence physique.

Leçon 3 : Anxiété et dépression

Introduction

Cette leçon porte essentiellement sur deux des problèmes de santé mentale les plus courants, l'anxiété et la dépression, et sur la façon dont un mode de vie sain et actif peut agir positivement sur ces problèmes. Bien qu'il y soit aussi question d'un certain nombre de pratiques de vie saines, nous mettrons surtout l'accent sur les bienfaits découlant de l'activité physique.

L'anxiété et la dépression nous affectent tous d'une manière ou d'une autre. Elles sont considérées comme des troubles uniquement lorsqu'elles sont presque permanentes et qu'elles interfèrent de manière importante avec nos activités quotidiennes. Dans son *Rapport sur les maladies mentales au Canada*, Santé Canada précise ce qui suit :

- « Les troubles anxieux affectent 12 % de la population, causant un handicap léger à grave.
- « Pour diverses raisons, de nombreuses personnes peuvent ne pas demander un traitement pour leur anxiété; elles peuvent considérer les symptômes légers ou normaux, ou les symptômes eux-mêmes peuvent faire obstacle à une demande d'aide. » (Chapitre 4, Points saillants.)

Il est important d'éliminer les stigmates de faiblesse associés au fait de demander de l'aide lorsque l'on se sent accablé, anxieux ou déprimé. Les personnes qui vivent de l'anxiété ou tout autre problème de santé mentale qui interfère de manière importante avec leur vie quotidienne devraient percevoir non seulement comme justifié mais aussi comme avisé de consulter un médecin, tout comme elles le feraient pour une blessure physique.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez vous reporter aux ressources suivantes :

Anxiety Disorder Association of British Columbia (AnxietyBC). <www.anxietybc.com/>. (anglais seulement)

Santé Canada. « Chapitre 4 : Troubles anxieux », *Rapport sur les maladies mentales au Canada*, Ottawa, Ontario : santé Canada, 2002. Disponible sur le site Web de l'Agence de la santé publique du Canada à <www.phac-aspc.gc.ca/publicat/miic-mmac/index_f.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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 11.SM.1** Trouver et mettre en pratique des stratégies positives en matière de santé pour faire face aux problèmes de stress, d'anxiété, de dépression et de troubles de l'alimentation.
- 11.SM.4** Examiner les signes et symptômes des problèmes de santé mentale et émotionnelle associés au stress, à l'anxiété, à la dépression et aux troubles de l'alimentation.
- 11.SM.5** Relever les organismes d'aide sociale qui viennent en aide aux personnes souffrant de problèmes de santé mentale et émotionnelle.
- 11.SM.6** Appliquer les stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions à des scénarios illustrant des problèmes de santé mentale et émotionnelle précis.
-



Principaux éléments de connaissance

- Une personne peut se sentir anxieuse presque tout le temps sans aucune raison apparente.
 - L'anxiété s'accompagne d'un large éventail de signes et symptômes.
 - La dépression majeure est un état pathologique caractérisé par des sentiments durables d'intense tristesse et de désespoir dont la cause est d'ordre biologique et chimique.
 - Les pratiques de vie saines et actives sont utiles pour faire face à l'anxiété et à la dépression et pour favoriser une santé mentale et émotionnelle positive.
 - Il existe des organismes d'aide sociale prêts à aider les personnes souffrant de problèmes de santé mentale et émotionnelle.
-



Questions essentielles

1. Quels sont les signes et symptômes importants de l'anxiété et de la dépression?
 2. Comment un mode de vie sain et actif favorise-t-il une santé mentale et émotionnelle positive?
 3. Quels organismes de santé traitent les problèmes de santé mentale et émotionnelle dans votre collectivité?
-



Information générale

Troubles anxieux

L'anxiété, le fait de se sentir anxieux, décrit un état d'âme qui nous est presque tous familier et que nous pouvons vivre chaque jour. L'anxiété provient de la préoccupation que suscite le manque de maîtrise des circonstances. Dans certains cas, l'anxiété et l'inquiétude que suscite un problème peut aboutir à une solution. Normalement, toutefois, elles ne font qu'aboutir à une pensée négative. Lorsque l'anxiété semble surgir de nulle part, est excessive, persiste plusieurs semaines sans laisser de repos ou interfère avec la vie de tous les jours, il ne s'agit plus d'un état d'âme ordinaire mais bien d'une maladie.

Signes et symptômes

Les personnes qui souffrent d'un trouble anxieux peuvent présenter un certain nombre de symptômes physiques communs, dont les suivants (Association des psychiatres du Canada; Anxiety Association of Manitoba; AnxietyBC):

- essoufflement
- tremblement
- douleurs musculaires et tension
- serrement à la poitrine
- accélération du rythme cardiaque
- sensation de suffocation
- engourdissement ou picotement
- sentiment d'irréalité
- irritabilité
- insomnie
- inquiétude
- sudation et nausées
- douleurs abdominales

Sur le plan émotionnel, les personnes qui souffrent d'un trouble anxieux peuvent se sentir coléreuses et inquiètes, craindre que quelque chose de mauvais est sur le point de se produire.

Selon l'Anxiety Disorders Association of Manitoba (ADAM), les troubles anxieux sont parmi les problèmes de santé mentale les plus courants. Ils peuvent entraîner « des coûts personnels et sociaux importants du fait des pertes de salaire, de la baisse de la productivité, de la qualité de vie moindre et du recours fréquent aux services de soins de santé ». (ADAM, *Major Anxiety Disorders*)

Les différents types de troubles anxieux sont notamment le trouble d'anxiété généralisée, le trouble panique, les phobies particulières, le trouble d'anxiété sociale, le trouble obsessionnel-compulsif et le trouble de stress post-traumatique, que les professionnels de la santé doivent diagnostiquer avant de traiter.

Causes

Comme le souligne l'ADAM, « les recherches indiquent qu'il n'existe pas de cause unique aux troubles anxieux mais que plusieurs [. . .] facteurs peuvent contribuer à leur apparition (*Major Anxiety Disorders*) ». Parmi les causes possibles de l'anxiété, citons celles-ci (Écoles en santé, « Anxiété ») :

- tendance héréditaire
- timidité
- mode de vie imprévisible
- expériences stressantes
- parents anxieux

RÉFÉRENCES



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

*Anxiety Disorder Association of British Columbia (AnxietyBC). "Overview of Anxiety Disorders". <www.anxietybc.com/resources/introduction.php>.

*Anxiety Disorders Association of Manitoba (ADAM). *Major Anxiety Disorders*. <www.adam.mb.ca/about.asp>.

Association des psychiatres du Canada. « Anxiété, dépression et psychose maniaco-dépressive », *Documents d'éducation publique*. <<http://publications.cpa-apc.org/browse/documents/17>>.

Manitoba. École en santé. <<http://www.gov.mb.ca/healthyschools/index.fr.html>>.

*---. "Anxiety", *Mental Health*. <www.gov.mb.ca/healthyschools/issues/anxiety.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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement

Dépression

La dépression est un trouble mental qui affecte la pensée, l'humeur, les sentiments, le comportement et la santé physique de la personne. On croyait autrefois que la dépression était « toute dans la tête » et que celui qui le voulait vraiment pouvait tout simplement « s'en débarrasser » ou « la surmonter ». Certaines personnes réagissent encore de la sorte vis-à-vis de la dépression. Les professionnels de la santé savent maintenant qu'elle n'est pas une faiblesse et qu'il ne s'agit pas de quelque chose que les gens peuvent traiter eux-mêmes. La dépression est un trouble médical d'origine biologique et chimique et elle peut affecter les gens de tous âges et de toutes nationalités. Certains problèmes de santé mentale, comme la dépression bipolaire ou la dépression majeure, tendent à affecter les membres d'une même famille pour des raisons d'hérédité ou pour des raisons ayant trait aux modes d'interaction familiale.

Parfois la dépression est déclenchée par une expérience stressante. Parfois aussi elle semble survenir spontanément sans cause précise apparente. La dépression est beaucoup plus grave que le chagrin ou qu'un épisode de tristesse.

La dépression peut ne survenir qu'une seule fois dans la vie d'une personne donnée, ou se manifester sporadiquement toute la vie durant, entrecoupée de périodes de répit au cours desquelles la personne ne se sent pas déprimée. Il peut aussi s'agir d'un état chronique exigeant un traitement continu et permanent. Moyennant un traitement adéquat, la plupart des personnes qui souffrent de dépression sévère voient leur état s'améliorer dans l'espace de quelques semaines et peuvent reprendre leurs activités quotidiennes normales.

Signes et symptômes

Les deux principaux symptômes associés à la dépression sont le manque d'intérêt pour les activités normales de la vie quotidienne, même celles qui sont agréables, et le fait de se sentir misérable ou « d'avoir le cafard ». La personne déprimée manifeste des sentiments de tristesse et de désespoir, ou peut pleurer souvent.

De son côté, le professionnel de la santé est à l'affût d'autres signes et symptômes qui se manifestent durant plus de deux semaines, comme tout changement ayant trait aux habitudes de sommeil, à la concentration, au poids ou aux habitudes alimentaires, au comportement (plus grande irritabilité), à l'estime de soi et au désir de vivre. Les plaintes d'ordre physique comme les problèmes gastro-intestinaux (indigestion, constipation ou diarrhée), les maux de tête et de dos peuvent aussi être des signes de dépression.

Les différents groupes d'âge peuvent réagir différemment à la dépression. Tenter de déterminer la nature réelle du problème peut parfois porter à confusion car le comportement sert à masquer le vrai problème. Par exemple, les enfants peuvent faire semblant d'être malades, craindre l'intimidation, mal réussir à l'école ou agir de manière à masquer leurs sentiments de tristesse. Les personnes plus âgées peuvent se plaindre davantage des symptômes physiques de la dépression que des situations ou des émotions responsables de leur état.

Les principaux types de dépression sont notamment la dépression majeure, la dysthymie, les troubles d'adaptation, le trouble bipolaire et les troubles affectifs saisonniers (Mayo Clinic). Ces types de dépression présentent des similarités et des différences. Il est important pour les personnes qui souffrent de dépression d'obtenir un bon diagnostic auprès d'un professionnel de la santé plutôt que de tenter de s'autodiagnostiquer.

R É F É R E N C E S



Pour de plus amples renseignements sur les signes et symptômes de la dépression et pour la définition des principaux types de dépression, veuillez consulter les sites Web suivants :

L'Association canadienne pour la santé mentale. *La santé mentale et l'école secondaire*. <www.cmha.ca/highschool/>.

*Finding Optimism: Health in Response to Mental Health. "Things to Say to Someone with Depression", *Healthy Mind*. <www.findingoptimism.com/healthy-mind/ways-to-build-up-someone-with-depression/>.

Santé Canada. « Chapitre 2 : Troubles de l'humeur », *Rapport sur les maladies mentales au Canada*. Ottawa, Ontario : Santé Canada, 2002. Disponible sur le site web de l'Agence de la santé publique du Canada à <www.phac-aspc.gc.ca/publicat/miic-mmac/index_f.html>.

*Mayo Clinic. *Depression*.

<www.mayoclinic.com/health/depression/DS00175/DSECTION=2>.

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

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

* anglais seulement



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Signes et symptômes associés aux problèmes de santé mentale

Inviter les élèves à réfléchir sur les signes et symptômes de troubles précis à partir de l'information présentée dans cette leçon. Leur demander de consigner sur un tableau en deux volets la description de chaque trouble (son « aspect » et son « ressenti ») en rapport avec les signes et symptômes.

Trouble :	
L'aspect	Le ressenti



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Autoévaluation de la santé mentale

Rechercher sur les sites Web recommandés des exemples d'évaluation de la santé mentale.

Voici des exemples de tests d'autoévaluation :

- test d'anxiété;
- test des habiletés d'adaptation;
- test des troubles de l'alimentation et de l'alimentation compulsive;
- test de l'optimisme et du pessimisme;
- test de la résilience;
- test de l'estime de soi;
- test de l'anxiété sociale.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

On conseille aux enseignants d'examiner et d'évaluer les sites Web et les ressources en ligne avant de les recommander aux élèves. S'assurer que les sites Web choisis et examinés conviennent à l'usage des élèves.

Inviter les élèves à choisir le test d'autoévaluation qui les intéresse. Leur offrir la possibilité de discuter des résultats obtenus, s'ils le souhaitent.

R É F É R E N C E S

Le site Web qui suit offre toute une gamme de tests d'évaluation de la santé mentale (anglais seulement) :

Discovery Health. "Mental Health Assessments", *Mental Health*. 2007.

<<http://health.discovery.com/centers/mental/assessments.html>> (anglais seulement).

Voir aussi :

Centre de toxicomanie et de santé mentale. « Outils d'évaluation et de dépistage des maladies mentales », *Réseau francophone de soutien professionnel*.

<www.reseaufranco.com/fr/renseignements_sur_levaluation_et_le_traitement/outils_d_evaluation/#mentale>

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

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



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Signes et symptômes associés aux problèmes de santé mentale

Cette activité d'apprentissage permet aux élèves de mieux connaître les divers problèmes de santé mentale et certains de leurs signes et symptômes. Nous supposons ici que les enseignants ont déjà abordé ces sujets en classe et qu'ils utilisent cette activité d'apprentissage essentiellement aux fins de révision ou pour permettre aux élèves d'appliquer leurs connaissances.



Se reporter au DR 6-SM : Scénarios de santé mentale.

RÉFÉRENCES



La bibliographie commentée qui suit doit être utilisée comme outil de référence pour la sélection de ressources d'apprentissage à l'intention des élèves et des enseignants. Toute décision relative au choix de ressources d'apprentissage doit être prise au niveau de l'école locale ou de la division.

Les sites Web qui suivent renferment de l'information additionnelle sur l'anxiété et la dépression :

L'Association canadienne pour la santé mentale. *La santé mentale et l'école secondaire*. <www.cmha.ca/highschool/>.

---. « Ressources », *L'équilibre travail-vie personnelle : faites-en votre affaire*. <www.manitoba.cmha.ca/bins/content_page.asp?cid=4-42&lang=2>.

Santé Canada. « Santé mentale », *Vie saine*. <www.hc-sc.gc.ca/hl-vs/mental/index_f.html>.

Manitoba. Écoles en santé. <www.gov.mb.ca/healthyschools/index.fr.html>.

Santé Manitoba. *Santé mentale*. <www.gov.mb.ca/health/mh/index.fr.html>.

Santé mentale Canada. *Maladies et Troubles*. <www.mentalhealthcanada.com/conditionsanddisorders.asp?lang=f>.

*Mental Health Education Resource Centre (SMERC) Manitoba. *Mental Health Disorders and Issues*. <www.mherc.mb.ca/mentalIllness.html>.

*Mental Health First Aid. <www.mentalhealthfirstaid.ca/>.

*National Institute of Mental Health. "The Numbers Count: Mental Disorders in America", *Health and Outreach*. <www.nimh.nih.gov/health/publications/the-numbers-count-mental-disorders-in-america.shtml>.

*Safe Healthy Schools. "Mental Health and Schools", *Communities and Schools Promoting Health*. <www.safehealthyschools.org/mental_health/mental_health.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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

* anglais seulement



Information générale

Stratégies de prévention

Apprendre à maîtriser nos sentiments par des pratiques de vie saines peut nous aider à réduire ou à prévenir l'anxiété. Les stratégies de gestion du stress comprennent notamment la respiration profonde, la relaxation, le rêve éveillé dirigé ou la visualisation, le yoga, la méditation et l'autosuggestion apaisante.

L'exercice physique peut jouer un rôle essentiel dans la réduction de l'anxiété (Repich). Certaines données découlant de la recherche permettent d'affirmer ce qui suit :

L'exercice augmente le taux de sécrétion dans le cerveau de certains neurotransmetteurs qui agissent positivement sur l'humeur. L'exercice peut aussi accroître la sécrétion d'endorphines, qui procurent un sentiment de bien-être, relâcher les tensions musculaires, améliorer le sommeil et réduire le niveau de cortisol, ou hormone de stress. L'exercice augmente aussi la température corporelle, ce qui pourrait avoir un effet apaisant. Tous ces changements qui surviennent dans le mental et dans le corps peuvent atténuer les symptômes comme la tristesse,

l'anxiété, l'irritabilité, le stress, la fatigue, la colère, le doute et le désespoir. (Mayo Clinic)

L'exercice n'est pas un remède à la dépression ou à l'anxiété, mais ses bienfaits sur les plans psychologique et physique peuvent en atténuer les symptômes.

R É F É R E N C E S



Pour en savoir plus sur les bienfaits de l'exercice pour la santé mentale et émotionnelle, veuillez consulter les sites Web suivants :

Centre de toxicomanie et de santé mentale. « Des corps en santé et une bonne santé mentale », *Réseau francophone de soutien professionnel*.

<www.reseaufranco.com/fr/meilleurs_de_crosscurrents/corps_en_sante.html>

*Khan, Adam. "Exercise", *YouMe Works*. <www.youmeworks.com/exercise.html>.

*Mayo Clinic. "Depression and Anxiety: Exercise Eases Symptoms", *Depression*.

<www.mayoclinic.com/health/depression-and-exercise/SM00043>.

*Repich, Deanne. "Exercise Your Anxiety Away!", *Health Articles*. 2007.

<www.healthandfitnessadvice.com/articles/health/exercise-your-anxiety-away.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

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

* anglais seulement



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

L'exercice, la meilleure médecine préventive

Inviter les élèves à prendre comme point de départ l'information présentée à la leçon 1 du module C pour rechercher les bienfaits de l'exercice et de l'activité physique pour la santé mentale et émotionnelle et à présenter leurs résultats de différentes manières (p. ex., sous forme d'affiche, de chanson rap, d'annonce publicitaire ou d'acrostiche). Voir l'exemple qui suit.

E X E M P L E

Dans cet exemple, l'acrostiche (REACTIVE) est utilisé pour promouvoir les bienfaits de l'exercice et de l'activité physique :

R – Respiration Respirer profondément est une technique de relaxation efficace qui aide à réduire les symptômes du stress.

E – Exercice L'exercice accroît la sécrétion de sérotonine, de dopamine et de noradrénaline, qui sont tous des neurotransmetteurs qui contribuent à améliorer l'humeur.

A – Attitude Adopter une attitude positive est une stratégie qui permet de réduire le stress et de maîtriser l'anxiété.

E X E M P L E

- C – Confiance** Il est possible d'acquérir la **confiance en soi** par l'exercice ou l'entraînement, car plus l'organisme devient vigoureux, plus l'activité physique devient facile.
- T – Temps** Prévoir chaque jour une période de **temps** réservée à l'activité est important pour la bonne santé mentale et émotionnelle. L'activité physique régulière peut contribuer à améliorer le sommeil, à réduire l'anxiété et à améliorer l'aptitude à maîtriser le stress.
- I – Inactivité** L'**inactivité** expose la personne à diverses maladies chroniques et à des problèmes de santé mentale.
- V – Vigoureux** L'exercice **vigoureux** contribue au développement de l'endurance respiratoire. Les bienfaits pour la santé associés à la bonne forme cardiovasculaire sont notamment la gestion plus aisée du poids, de meilleures habitudes de sommeil, la réduction de l'anxiété, la diminution de la dépression, l'aptitude accrue à maîtriser le stress, l'amélioration de l'humeur et une meilleure estime de soi.
- E – Endorphine** On croit que, en réponse à l'exercice, l'organisme secrète différentes substances chimiques, dont les **endorphines**, qui agissent sur le cerveau. Les endorphines ont pour effet de soulager la douleur et produisent un sentiment d'euphorie.

R É F É R E N C E S



Vous trouverez à l'adresse ci-dessous un exemple de chanson (anglais seulement) faisant la promotion de la vie saine et active. Les paroles de même que l'audioclip et le vidéoclip sont disponibles sur le site Web d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Burnett, Aaron. *Get off the Couch*. Audioclip et vidéoclip. 2003.
<www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/physhlth/curriculum.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
<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Information générale

Rechercher l'aide d'un professionnel

Le diagnostic de la dépression devrait être laissé à un professionnel de la santé. Il existe des questions fondamentales à poser qui peuvent pousser une personne donnée à rechercher des soins de santé mentale professionnels.

RÉFÉRENCES



Pour un exemple de liste de questions (anglais seulement), veuillez consulter le site Web suivant :

Aetna IntelliHealth. "Are You Depressed?", *Diseases and Conditions*.

<www.intelihealth.com/IH/intIH/WSIHW000/8596/35222/362836.html?d=dmContent>.

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

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



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Soutien et services communautaires

Inviter les élèves à utiliser diverses ressources (p. ex., Internet, annuaires, office régional de la santé, conseillers) pour trouver les mesures de soutien et les services offerts aux personnes souffrant de problèmes de santé mentale et émotionnelle, disponibles dans la collectivité ou dans la province. Leur demander d'indiquer le nom de l'organisme et de la personne-ressource et de décrire les mesures de soutien et les services offerts.

Organisme	Personne-ressource	Mesures de soutien et services

RÉFÉRENCES



Pour des idées des mesures de soutien et des services disponibles au Manitoba, veuillez consulter le site Web suivant :

*L'Association canadienne pour la santé mentale. Le *Mental Health Education in Resource Centre* du Manitoba. <www.mherc.mb.ca/home.html>

*Manitoba. Écoles en santé. "Where Can I Go for Help?", *Mental Health*. <www.gov.mb.ca/healthyschools/issues/mental.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

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

* anglais seulement

DR 6–SM : Scénarios de santé mentale*

Cette activité d'apprentissage doit permettre aux élèves de mieux connaître les problèmes de santé mentale et certains de leurs signes et symptômes. Nous supposons ici que les enseignants ont déjà abordé ces sujets en classe et qu'ils utilisent cette activité d'apprentissage essentiellement aux fins de révision ou pour permettre aux élèves d'appliquer leurs connaissances.

Matériel requis

- Des feuillets présentant chacun un scénario différent de santé mentale (voir la page suivante)
- Les notes prises en classe
- Un livre traitant de la santé

Directives

Diviser la classe en groupes de trois ou quatre élèves. Demander à une personne de chaque groupe de prendre un feuillet présentant un scénario décrivant un cas précis de santé mentale. Informer les élèves que les groupes disposent d'environ dix minutes pour trouver le problème de santé mental décrit et pour répondre aux trois questions en expliquant leurs réponses :

1. Selon vous, de quel problème de santé mentale souffre la personne dont il est question dans ce scénario? Justifiez votre réponse (signes, symptômes et causes possibles du problème de santé mentale).
2. Quels conseils et quelle aide offririez-vous à cette personne? Expliquez votre réponse.
3. Quels seraient les professionnels de santé les plus aptes à aider cette personne? Expliquez votre réponse.

Lorsque les dix minutes sont écoulées, les groupes lisent tour à tour leur scénario au reste de la classe et présentent leurs réponses aux trois questions. Au cours du débat en classe, l'enseignant a la liberté d'introduire toute autre information importante jugée pertinente.

(suite)

* Source : Michelle Ballard, "Mental Health Scenarios", *PE Central: Health Lesson Ideas*. 2002. <www.pecentral.org/leconideas/ViewLesson.asp?ID=322>. Adapté avec la permission de PE Central (pecentral.org), le premier site Web à l'intention des professeurs d'éducation physique.

DR 6–SM : Scénarios de santé mentale (suite)

Scénarios de santé mentale

Voici quelques scénarios susceptibles d'évoquer un problème de santé mentale. Les enseignants sont encouragés à produire davantage de scénarios pour tout autre sujet lié à la santé mentale abordé en classe.

1. La mère de Suzanne est décédée il y a un an, mais Suzanne ne semble tout simplement pas capable de s'en remettre. Elle a encore de la difficulté à dormir la nuit et à se concentrer à l'école. La semaine dernière, je l'ai même surprise en train de pleurer dans les toilettes de l'école. Certains l'ont vue prendre des pilules.
2. Bernard est fraîchement diplômé du secondaire et fréquentera cette année une université locale. Bernard a toujours fait de l'exercice et s'est toujours entraîné à l'école. Il passe maintenant beaucoup de temps à s'entraîner aux poids au gymnase. Il a pris beaucoup de masse musculaire ces derniers temps et il ne parle toujours que d'entraînement et de son désir de prendre encore plus de masse musculaire. Il prend des suppléments, consomme des boissons protéinées et a commencé à prendre de la créatine (acide aminée). Lorsque je lui parle, il me donne presque l'impression de vouloir devenir le prochain « Superman ». Son état m'inquiète vraiment car il devient très facilement agité et en colère.
3. Jeanne est ma meilleure amie. Nous jouons ensemble au volleyball depuis la 7^e année. Je remarque que chaque hiver, Jeanne se coupe de ses amies et affiche toujours un air triste. À chaque hiver, j'ai l'impression que c'est de ma faute . . . que j'ai fait quelque chose qui l'a fâchée. Au printemps, elle revient lentement à son état « normal ».
4. Christophe a toujours peur d'attraper un rhume. En fait, il se lave les mains presque 20 fois par jour. Lorsqu'on l'interroge à ce sujet, il répond qu'il ne peut pas se permettre de tomber malade puis se lance dans une longue explication sur la multitude de microbes qui nous entourent. Christophe se lave parfois tellement les mains qu'elles en saignent.
5. Les parents de Catherine ont divorcé lorsqu'elle avait six ans. Depuis, elle passe une fin de semaine sur deux avec son père. Elle est maintenant au secondaire et ne veut plus aller chez son père à ce rythme-là. Elle veut travailler et passer davantage de temps avec ses amies d'école. Son père vit dans une autre partie de la ville très éloignée. Lorsqu'elle est chez lui, elle n'a pas grand chose à faire, et il est fumeur, ce qui la dérange, mais elle comprend aussi qu'il se sent seul et qu'il a besoin de son aide pour les travaux ménagers.

CLÉ DE CORRECTION

1. Problème de santé : **dépression**
2. Problème de santé : **dysmorphie musculaire**
3. Problème de santé : **trouble affectif saisonnier**
4. Problème de santé : **anxiété, trouble obsessionnel-compulsif**
5. Problème de santé : **stress**

MODULE D : IMPACT SOCIAL DU SPORT

Résultats d'apprentissage spécifiques

Introduction

Leçon 1 : Le rôle du sport

Leçon 2 : Le sport en tant qu'agent d'évolution sociale

Leçon 3 : Le comportement dans les sports

MODULE D : IMPACT SOCIAL DU SPORT

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 11.IS.1** Reconnaître les différents stades de la participation à des sports et leur rôle dans la société.
- 11.IS.2** Examiner l'impact du sport sur divers enjeux sociaux;
par exemple, origine ethnique, équité entre les sexes, populations ayant des besoins exceptionnels, politique, technologie, affaires.
- 11.IS.3** Analyser les comportements dans le sport qui peuvent être positifs et/ou négatifs.

MODULE D : IMPACT SOCIAL DU SPORT

Introduction

Le sport et l'activité physique jouent un rôle déterminant dans le modelage de notre société. Les sujets abordés dans le présent module visent à accroître la sensibilisation et la compréhension des élèves face à la valeur et à l'importance de l'activité physique et du sport d'un point de vue individuel et sociétal. Les élèves sont encouragés à faire appel à leur sens critique quand ils réfléchissent à des enjeux historiques et contemporains du domaine sportif qui touchent la race, le sexe, l'ethnicité, l'éthique, des segments de population particuliers, les médias, la technologie, les affaires et la politique. À mesure que les élèves développeront leur compréhension de l'impact et de l'influence de l'activité physique et du sport, ils seront mieux outillés pour décider du rôle que l'activité physique et le sport joueront dans leur vie.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Pour les fins du présent module, le terme *sport* désigne tant les activités physiques et récréatives que les sports de compétition.

RÉFÉRENCE



Pour de plus amples détails sur le sujet, consulter le rapport suivant :

Centre canadien pour l'éthique dans le sport (CCES). *Sondage sur les jeunes et le sport au Canada en 2002 – Rapport final*. Ottawa (Ont.) : CCES, juillet 2002. Disponible en ligne à <www.cces.ca/pdfs/CCES-RPT-2002Survey-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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Le module D : Impact social du sport contient trois leçons.

- Leçon 1 : Le rôle du sport
- Leçon 2 : Le sport en tant qu'agent d'évolution sociale
- Leçon 3 : Le comportement dans les sports

Des documents de ressources sont fournis en appui à l'enseignant à la fin de chaque leçon.

Leçon 1 : Le rôle du sport

Introduction

Depuis des lustres, on reconnaît que le sport influence les diverses cultures, traditions et valeurs de la société. Les histoires tirées de l'univers du sport nous aident à mieux comprendre notre vision de certains enjeux, notamment au chapitre de l'équité, des droits de la personne, du développement de l'enfant, des normes de santé et de condition physique et du développement du caractère. Le sport peut être la source de vifs débats sur des sujets comme l'usage de stéroïdes, les bagarres au hockey et les salaires des athlètes professionnels. Chacun a son opinion sur ces sujets et sur bien d'autres qui ont trait au sport.

Beaucoup de gens ont une préférence pour certains sports, activités physiques, équipes, athlètes ou compétitions, comme les Jeux Olympiques ou les championnats mondiaux. Bon nombre de partisans consacrent une grande partie de leur temps à se documenter sur leur sport favori et à assister à des compétitions sportives pour appuyer leurs équipes et athlètes préférés. Beaucoup d'enfants aspirent à devenir comme leur idole, mais bien peu d'entre eux auront la chance de jouer avec ou contre ces vedettes du sport.

Le sport joue un rôle vital dans la société canadienne. Le sport suscite énormément d'attention de la part des médias, et d'intérêt de la plupart des Canadiens, surtout quand il s'agit des compétitions olympiques de hockey sur glace, de curling et de patinage de vitesse.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 11.IS.1** Reconnaître les différents stades de la participation à des sports et leur rôle dans la société.
- 11.IS.2** Examiner l'impact du sport sur divers enjeux sociaux;
par exemple : origine ethnique, équité entre les sexes, populations ayant des besoins exceptionnels, politique, technologie, affaires.



Principaux éléments de connaissance

- L'histoire du sport nous aide à comprendre l'impact du sport dans notre société.
 - Il y a divers degrés ou stades de participation à des activités physiques et aux sports.
 - Chaque personne a ses raisons propres de participer à des sports.
-



Questions essentielles

1. Quel est le rôle de l'activité physique/ du sport dans votre vie?
2. Pourquoi considère-t-on que le sport a un rôle important à jouer dans la société?
3. Pourquoi les gens participent-ils à des activités physiques ou à des sports?



Information générale

Histoire du sport

L'histoire du sport remonte à plusieurs siècles. De fait, on a retrouvé des scènes de lutte sportive sur des urnes de l'Égypte ancienne qui datent de plus de 4000 ans. Tout naturellement, les jeux pratiqués par les enfants ont donné naissance aux sports formels dans bien des cultures et des pays différents.

Les Grecs de l'Antiquité sont considérés comme les instigateurs du sport de compétition. Les joutes organisées entre les cités ont évolué pour devenir les Jeux Olympiques originaux, et ensuite céder la place aux jeux des gladiateurs romains. Tout au long de la période médiévale, le travail productif était considéré comme ayant la plus grande importance, alors que les jeux et les sports n'étaient pas pris au sérieux, sauf quand ils servaient de préparatifs à la guerre et au combat. Mais le rétablissement des Jeux Olympiques en 1896 par le baron Pierre de Coubertin, de France, a été le déclencheur de compétitions internationales entre sportifs amateurs. Dans les années 1970, la pratique au niveau professionnel a commencé à s'installer dans bien des disciplines sportives, si bien que le concept de sport amateur a été écarté des Olympiques dans les années 1980.

Les Jeux Olympiques modernes ont des retombées économiques plus grandes que n'importe quel autre événement à l'échelle mondiale, et ces manifestations bénéficient de la couverture médiatique la plus importante jusqu'à l'ouverture des Jeux, y compris pendant les deux semaines que durent les compétitions. Malheureusement, l'usage de drogues et le dopage ont terni l'image du sport et même des Jeux Olympiques, mais la technologie moderne et l'attrait inné pour le sport aideront à venir à bout de ce problème.

RÉFÉRENCES



Pour plus d'information sur l'origine des Jeux Olympiques, consulter le site officiel du Mouvement olympique à l'adresse ci-dessous :

Comité international olympique (CIO). « Jeux Olympiques de l'Antiquité », *Jeux Olympiques*.
www.olympic.org/fr/games/ancient/index_fr.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
<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

L'origine du sport

Fournir aux élèves l'occasion d'en apprendre davantage sur les origines de divers sports en leur demandant de compléter la fiche DR 1-IS. Les laisser libres d'ajouter d'autres sports à la liste.

Proposer aux élèves de travailler deux par deux en classe, ou bien de terminer le travail à la maison. Préciser qu'ils auront probablement besoin d'Internet pour leur recherche.



Voir la fiche DR 1-IS, Histoire du sport : appariez les colonnes.

RÉFÉRENCES



Les sites Web ci-dessous peuvent fournir de l'information sur l'origine de divers sports.

Curling : Bibliothèque et Archives Canada. *Bonspiel! L'histoire du curling au Canada.* www.collectionscanada.gc.ca/curling/index-f.html.

Hockey sur glace : Bibliothèque et Archives Canada. *Regard sur le hockey;* www.collectionscanada.gc.ca/hockey/index-f.html

***Crosse :** CBC Archives. "Lacrosse: A History of Canada's Game." *Sport.* <http://archives.cbc.ca/IDD-1-41-824/sports/lacrosse/> .

***Soccer :** Jose, Colin. "History of Soccer in Canada." *History.* Canadian Soccer Association (CSA). www.canadasoccer.com/eng/history/ .

***Volley-ball :** International Olympic Committee (IOC). "Volleyball." *Sports.* www.olympic.org/uk/sports/programme/index_uk.asp?SportCode=VB .

Pour tous les sports, veuillez consulter les Archives de Radio-Canada : <http://archives.radio-canada.ca/sports/> .

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 www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html .

* anglais seulement

Information générale



Le paysage sportif canadien

Bien des jeux et sports font partie du patrimoine culturel d'un pays et sont source de fierté nationale. Nulle part cette fierté n'est plus évidente qu'au Canada lorsque nos équipes participent à des compétitions internationales. Le Canada est une puissance mondiale, tant du côté masculin que féminin, en hockey sur glace, en curling, en patinage de vitesse et à la crosse. De fait, il a produit bon nombre de sprinters de calibre mondial et des champions mondiaux et olympiques dans plusieurs disciplines sportives. Quand ces athlètes sont en compétition, les Canadiens sont rivés à leur téléviseur, espérant que leurs

héros nationaux monteront sur la plus haute marche du podium. L'un des sports les plus populaires chez nous est le hockey sur glace, masculin et féminin, un sport où les athlètes canadiens sont classés parmi les meilleurs au monde.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

L'origine du sport

Choisir six à huit athlètes canadiens célèbres dans le site du Panthéon des sports canadiens.

- Imprimer les biographies des athlètes choisis. Suivant la stratégie d'apprentissage Jigsaw (voir l'annexe E), demander aux élèves de se documenter sur chaque athlète.
- Ou encore, si les élèves sont au laboratoire d'informatique, leur proposer de visionner une vidéo de l'athlète qui leur a été attribué, de prendre des notes et d'en faire un compte rendu pour leur groupe (suivant la stratégie Jigsaw).

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples détails, voir les sites Web ci-dessous.

Panthéon des sports canadiens : www.cshof.ca/french/index.php

Panthéon des sports canadiens, *Zone jeunesse* : www.cshof.ca/french/kidzone.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 www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html.



Information générale

Le continuum d'activité physique et de sport*

Lorsqu'on examine l'activité physique et le sport, on se rend compte bien vite que le sport n'est qu'un des nombreux stades d'un continuum d'activité physique humaine.

1. **Le jeu libre** est le premier stade du continuum, car c'est l'activité qu'on pratique dès l'enfance et que l'on poursuit tout au long de la vie. À un tout jeune âge, l'enfant explore, s'exprime, fait semblant et joue des rôles en utilisant diverses formes d'activité physique. Cette forme de jeu ne comporte aucune règle précise et peut généralement se dérouler n'importe où. Le jeu libre est pratiqué pour le simple plaisir qu'il procure.

* Source : Adapté, avec la permission de R. B. Woods, de *Social Issues in Sport* (Champaign, IL: Human Kinetics), 2007, pages 5-9.

2. **Le jeu pour le jeu** est l'étape suivante du continuum. Cette forme de jeu nécessite une structure plus importante et comporte un certain aspect de compétition. Elle vise une série d'objectifs clairs, qui renforcent les capacités physiques et mentales et sont régis par un ensemble de règles et règlements. Le résultat final du jeu peut dépendre de la chance, de l'adresse ou de la stratégie, ou d'une combinaison des trois. On peut pratiquer des jeux inactifs ou actifs.
- Les jeux inactifs sont très populaires et comprennent les jeux de table, les jeux de cartes et les jeux vidéo.
 - Les jeux actifs incluent les jeux de poursuite, d'esquive ou de relais et les jeux improvisés, comme les matchs de football ou de hockey de ruelle.

Dans ce genre de jeux, il n'y a pas de ligues, pas de classement ni de calendriers des parties, et les joueurs agissent généralement comme arbitres.

3. **Le sport** vient ensuite le long du continuum. C'est une forme spécialisée du jeu pour le jeu, qui comporte généralement les caractéristiques suivantes :
- Le sport **englobe une composante physique** comme la force, la vitesse, l'endurance, la souplesse, la coordination, l'équilibre et/ou l'agilité.
 - En compétition sportive, il y a toujours **un gagnant et un perdant**; par conséquent, la victoire et l'échec servent de motivation pour la pratique et l'entraînement et incitent à fournir un maximum d'efforts.
 - Le sport **est régi par une organisation ou institution** qui établit et fait appliquer les règles et règlements, et qui détermine les façons de consigner les résultats et de les utiliser.
 - Le sport requiert presque toujours **des installations et des équipements spéciaux** qui doivent être conformes à une norme établie. Les terrains de pratique et les piscines, par exemple, doivent présenter des limites définies et des marques précises. Pour que la compétition soit juste et équitable, les équipements doivent satisfaire aux normes quant à la taille, à la configuration, aux matériaux et aux poids réglementaires.

Le sport traduit les valeurs, les convictions, les attitudes et la culture de la société où il est pratiqué. Dans une société qui attache beaucoup d'importance à la collaboration et au franc-jeu, on s'attend à trouver des sports, des activités et des jeux différents de ceux d'une société axée sur la compétition et la victoire. Certains diront qu'il existe une tendance chez les jeunes d'aujourd'hui qui vise à redéfinir le sport dans la culture nord-américaine par une participation plus grande à des sports différents comme le patin à roues alignées, le vélo de montagne et le ski nautique.

La plupart des gens pratiquent un sport comme passe-temps ou simplement parce qu'ils aiment ce style de jeu. Ils retirent une immense satisfaction à profiter des bienfaits inhérents à leur activité sportive, comme d'améliorer leur santé et leur forme physique, d'augmenter leur adresse, de resserrer les liens d'amitié et simplement d'avoir du plaisir. Les activités et les équipements sportifs peuvent être modifiés de façon à inclure les personnes

handicapées, offrant la chance à tous de retirer les bienfaits personnels de la pratique de sports.

4. **Le travail** est le stade final du continuum de l'activité physique et du sport. Certains sportifs ont développé des habiletés à un degré tel qu'ils sont capables de gagner leur vie grâce à la pratique d'un sport organisé. Les joueurs professionnels et les entraîneurs qui figurent parmi les meilleurs d'un sport organisé peuvent gagner des millions de dollars en salaires, en publicités et en prix. Ce sont les sommes d'argent qu'ils reçoivent pour pratiquer leur sport qui les classent parmi les professionnels.

Le niveau d'entraînement et d'engagement requis dès un tout jeune âge en vue de poursuivre le rêve de devenir un athlète professionnel est caractéristique du travail. Pousser le corps d'un jeune athlète jusqu'à ses limites physiques, mentales et émotives est similaire au travail que les joueurs aguerris et bien entraînés doivent effectuer. Pas étonnant qu'une poignée seulement d'athlètes amateurs puissent espérer atteindre le statut de professionnel,



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Exemples de jeux libres

Demander aux élèves de découper ou de déchirer une feuille de papier en 12 bandes, puis de choisir trois exemples de jeux libres qui peuvent être pratiqués par un enfant, un adolescent, un adulte et une personne âgée, et d'inscrire chaque exemple sur une bande de papier.

Diviser un tableau en quatre catégories d'âge (enfant, adolescent, adulte et personne âgée) et proposer aux élèves de placer leurs bandes de papier dans la catégorie appropriée. Leur demander de répondre aux questions suivantes :

- Y a-t-il des suggestions qui ne sont pas des exemples de jeu libre?
- En quoi les exemples de jeux libres pour chaque groupe d'âge sont-ils différents? En quoi sont-ils semblables?
- Est-ce que chacune des quatre catégories comprend des exemples des usages (exploration, expression personnelle, faire semblant, jeu de rôles) du jeu libre? Si les usages changent, pourquoi changent-ils d'un groupe d'âge à l'autre?



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Continuum de participation

Fournir aux élèves une copie de la fiche DR 2-IS et les inviter à classer les activités de la liste selon le stade qui décrit le mieux chaque activité. Avec toute la classe, créer un continuum d'activité physique avec des exemples des stades inclus.



Voir la fiche DR 2-IS : Le continuum d'activité physique/du sport.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Pourquoi les gens pratiquent-ils des sports?

Proposer aux élèves de former des groupes de trois pour discuter des raisons pour lesquelles les gens pratiquent des sports. Deux élèves de chaque groupe peuvent discuter des raisons de participer à des sports, et le troisième inscrit les exemples suggérés.

On trouvera ci-dessous certaines raisons que les élèves peuvent mentionner pour pratiquer des sports :

- satisfaction et plaisir;
- meubler ses temps libres;
- influence et/ou attentes parentales;
- prise de risques et exaltation (adrénaline);
- rencontrer et s'amuser avec d'autres (relations sociales);
- forme physique et santé (p. ex., santé cardiovasculaire, forme corporelle, gestion du stress);
- développement de l'adresse;
- forger le caractère (p. ex., leadership, travail d'équipe, communication, confiance en soi, estime de soi);
- valorisation personnelle (p. ex., prix, bourses, reconnaissance);
- gains financiers.

Ensuite, inviter les élèves à trier les exemples qu'ils ont suggérés selon les catégories suivantes :

- **motivateurs extrinsèques** de la pratique du sport;
- **motivateurs intrinsèques** de la pratique du sport;
- **résultats souhaitables** de la pratique du sport.

Faciliter une discussion avec la classe sur les questions suivantes :

- Le sport est-il valorisé ou non valorisé au Canada aux divers stades du continuum de l'activité physique et du sport : jeu libre, jeu pour le jeu, sport et travail? Quelles sont les indications à l'appui de cette réponse?
- Que doit faire le Canada pour promouvoir la participation à des activités physiques?

- Que doit faire le Canada pour être reconnu comme étant un pays au mode de vie sain et actif?
-



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Valeurs véhiculées dans le sport

Suivant la stratégie Pense-Trouve un partenaire-Discute (voir l'annexe E), demander aux élèves de réfléchir sur les questions suivantes et d'en discuter, d'abord chacun pour soi, ensuite avec un partenaire, et enfin avec la classe.

- Le sport a-t-il influencé la société? Si oui, comment?
 - Le sport a-t-il eu une influence sur toi, quelle qu'elle soit? Si oui, comment?
 - Le sport aide-t-il les jeunes à développer des valeurs positives? Pourquoi ou pourquoi pas?
 - Quelles sont les valeurs que le sport aide à véhiculer? Ces valeurs sont-elles positives ou négatives?
-

DR 1-IS : L'histoire du sport – Appariez les colonnes

Sport/ Événement	Lettre corres- pondante	Description/Origine du sport/Événement
1. Golf		a. Le premier de ces festivals, qui faisaient partie de festivités religieuses en l'honneur de Zeus, a eu lieu en 776 avant l'ère chrétienne.
2. Hockey sur glace		b. Jeu d'été officiel du Canada. Organisé au début par les Premières nations dans les années 1600.
3. Volley-ball		c. Les Chinois pratiquaient ce jeu sous une forme particulière il y a plus de 3000 ans.
4. Basket-ball		d. Jeu écossais joué avec des pierres et qui remonte à 1511.
5. Premiers Jeux Olympiques		e. Jeu inventé en 1895 par William G. Morgan, au Massachusetts (États-Unis).
6. Curling		f. Jeu créé autour de l'année 1800 à Windsor, en Nouvelle-Écosse, (Canada).
7. Haltérophilie		g. Jeux tenus à Athènes, (Grèce), en 1896.
8. Crosse		h. Ce sport, sous une certaine forme, remonte sans doute aux temps préhistoriques. Il est probable qu'un jour, quelqu'un a soulevé un rocher et défié les autres de l'essayer.
9. Soccer		i. Créé dans les années 1960. La première pièce d'équipement utilisée s'appelait le <i>Snurfer</i> .
10. Triathlon		j. Inventé par un Canadien, James Naismith, en 1891.
11. Planche à neige		k. Ce jeu a été joué pour la première fois à Edinburgh (Écosse), en 1456.
12. Patinage de vitesse		l. Des peintures rupestres (des cavernes) illustrant ce sport ont été découvertes, qui remontent à 3000 ans avant notre ère, dans la civilisation suméro-akkadienne (Mésopotamie).
13. Lutte		m. Sport qui remonte à plus de 1000 ans, pratiqué sur les canaux et voies navigables de la Scandinavie et des Pays-Bas.
14. Premiers Jeux Olympiques modernes		n. Inventé au début des années 1970 par le San Diego Track Club.

**DR 1–IS : L'histoire du sport – Appariez les colonnes
(clé de correction)**

Sport/ Événement	Match	Description/Origine du sport/Événement
1. Golf	k	a. Le premier de ces festivals, qui faisaient partie de festivités religieuses en l'honneur de Zeus, a eu lieu en 776 avant l'ère chrétienne.
2. Hockey sur glace	f	b. Jeu d'été officiel du Canada. Organisé au début par les Premières nations dans les années 1600.
3. Volley-ball	e	c. Les Chinois pratiquaient ce jeu sous une forme particulière il y a plus de 3000 ans.
4. Basket-ball	j	d. Jeu écossais joué avec des pierres et qui remonte à 1511.
5. Premiers Jeux Olympiques	a	e. Jeu inventé en 1895 par William G. Morgan, au Massachusetts (États-Unis).
6. Curling	d	f. Jeu créé autour de l'année 1800 à Windsor, en Nouvelle-Écosse (Canada).
7. Haltérophilie	h	g. Jeux tenus à Athènes (Grèce), en 1896.
8. Crosse	b	h. Ce sport, sous une certaine forme, remonte sans doute aux temps préhistoriques. Il est probable qu'un jour, quelqu'un a soulevé un rocher et défié les autres de l'essayer.
9. Soccer	c	i. Créé dans les années 1960. La première pièce d'équipement utilisée s'appelait le <i>Snurfer</i> .
10. Triathlon	n	j. Inventé par un Canadien, James Naismith, en 1891.
11. Planche à neige	i	k. Ce jeu a été joué pour la première fois à Edinburgh (Écosse), en 1456.
12. Patinage de vitesse	m	l. Des peintures rupestres (des cavernes) illustrant ce sport ont été découvertes, qui remontent à 3000 ans avant notre ère, dans la civilisation suméro-akkadienne (Mésopotamie).
13. Lutte	l	m. Sport qui remonte à plus de 1000 ans, pratiqué sur les canaux et voies navigables de la Scandinavie et des Pays-Bas.
14. Premiers Jeux Olympiques modernes	g	n. Inventé au début des années 1970 par le San Diego Track Club.

DR 2–IS : Continuum de participation à l'activité physique/au sport*

1. Classe chacune des activités suivantes dans l'une des catégories ci-dessous :

L – Jeu libre

J – Jeu pour le jeu

S – Sport

	Tir à l'arc
	Ballet
	Quilles
	Échecs
	Meneur de claque
	Curling

	Golf
	Fer à cheval
	Patin à roues alignées
	Jogging
	Escalade de rocher
	Ski

	Corde à sauter
	Faire sauter des pierres sur l'eau
	Hockey de ruelle
	Se lancer la balle
	Luge
	Haltérophilie

2. As-tu eu de la difficulté à classer certaines activités ci-dessus? Si oui, lesquelles?

3. Pourquoi certaines activités étaient-elles plus difficiles à classer que les autres?

4. Pense à trois activités différentes de celles qui sont mentionnées ci-dessus qui, selon toi, seraient difficiles à classer.

5. Pourquoi as-tu choisi ces trois activités?

* Source : Adapté, avec la permission de R. B. Woods, de *Social Issues in Sport* (Champaign, IL: Human Kinetics), 2007. pages 5-9.

Leçon 2 : Le sport en tant qu'agent d'évolution sociale

Introduction

Selon le rapport *Renforcer le Canada : Les avantages socioéconomiques de la participation sportive au Canada*, publié par le Conference Board du Canada, la pratique de sports est une activité vitale pour notre société.

Les Canadiens aiment le sport. C'est pour eux une source de plaisir qui les aide à se définir, individuellement et collectivement, et à façonner l'identité canadienne. Au cours d'une année donnée, ils sont plus nombreux à pratiquer activement un sport — plus de huit millions en 2004 — qu'à fréquenter l'école publique, tous les niveaux confondus. Des millions d'autres participent comme bénévoles et spectateurs. Dans l'ensemble, environ la moitié de la population canadienne, dont 55 p. 100 des adultes, prend part tous les ans à une activité sportive.

Si les Canadiens ressentent avec tant d'intensité les effets du sport, c'est parce que celui-ci mobilise beaucoup de personnes — des familles entières, des amis, des collectivités ainsi que chacun ou chacune. (Bloom, Grant et Watt, 1)

Le rapport indique aussi que de façon directe ou indirecte, le sport touche à de nombreux aspects de leur vie; pourtant, bon nombre de ces personnes n'ont pas conscience du profond impact qu'il a sur elles. Le sport change l'être humain et les collectivités (notamment l'état de santé et de bien-être, le réseau social et le sentiment d'appartenance sociale de même que les compétences); il a un effet sur l'économie (en créant des emplois dans les secteurs de la fabrication, de la vente au détail et des services) et il aide à façonner les identités nationale et culturelle (Bloom, Grant et Watt, 1).

L'affirmation selon laquelle le sport et l'activité physique sont importants pour notre culture et notre société nous amène tout naturellement à nous poser la question de savoir si les attitudes, les valeurs et les convictions relatives au sport peuvent influencer sur l'évolution sociale. Le défi dans la présente leçon consiste à examiner d'un œil critique le rôle que le sport et l'activité physique ont joué dans le modelage de notre vie. Quel impact le sport a-t-il sur la famille et les amis? Comment les médias influencent-ils notre réflexion?

RÉFÉRENCES



Pour plus de détails, consulter le rapport suivant du Conference Board :

Bloom, Michael, Michael Grant et Douglas Watt. *Renforcer le Canada : Les avantages socioéconomiques de la participation sportive au Canada — Rapport, août 2005*. Ottawa (Ont.) : Le Conference Board du Canada, 2005. Disponible sur le site de Patrimoine canadien et de Sport Canada, au : www.canadianheritage.gc.ca/progs/sc/pubs/socio-eco/1_f.cfm.



Résultat d'apprentissage spécifique

11.IS.2 Examiner l'impact du sport sur divers enjeux sociaux;

par exemple : origine ethnique, équité entre les sexes, populations ayant des besoins exceptionnels, politique, technologie, affaires.



Principaux éléments de connaissance

- La presse sportive joue un rôle important dans le divertissement; elle établit un lien immédiat avec les sports, quel que soit le lieu visé.
 - L'activité physique et le sport peuvent être des agents de changement social.
 - Les programmes d'activité physique et de sport fournissent une ressource précieuse pour favoriser l'activité physique et la socialisation.
-



Questions essentielles

1. Quel rôle les médias jouent-ils dans le monde du sport et dans l'expression des enjeux sociaux dans le sport et grâce au sport?
 2. Comment le sport a-t-il façonné notre société?
-



Information générale

Les partenariats entre les médias et le monde du sport*

Le monde semble rétrécir sans cesse en raison du degré élevé de connectivité atteint entre les nombreux médias. Il existe essentiellement deux formes de médias :

- **Les médias imprimés** : journaux, revues, livres, etc.;
- **Les médias électroniques**, p. ex., télévision, radio et Internet.

Le sport, les médias du sport, les grandes sociétés et les entreprises en général sont tous interreliés, permettant à ce partenariat unique de faire une contribution majeure à notre société. Mais les médias diffuseurs de sports remplissent bien d'autres fonctions, notamment les suivantes :

- Les médias **éduquent les consommateurs** concernant un jeu ou un sport, son histoire, ses joueurs et les stratégies employées dans la compétition, ce qui fait de nous tous des « experts de salon » ou des « gérants d'estrade » de ce jeu et nous permet de discuter et de débattre des manifestations sportives entre nous.

* Source : Adapté avec l'autorisation de R. B. Woods, 2007, *Social Issues in Sport*, (Champaign, IL: Human Kinetics), page 72.

- Les médias **suscitent l'enthousiasme** au sujet d'événements à venir; ils motivent les gens à devenir des consommateurs avides de sports, non seulement pour la compétition proprement dite, mais aussi pour toutes les festivités entourant l'événement. Bien des gens regardent une joute importante (p. ex., les finales de la Coupe Stanley) même s'ils ne sont pas habituellement des amateurs de sport.
- Les médias **créent des liens affectifs** avec les athlètes, les entraîneurs et les équipes grâce aux nombreux reportages qui précèdent le coup d'envoi d'une nouvelle saison sportive. Les médias attirent souvent l'attention du public sur les athlètes qui se sont blessés, ou qui ont surmonté de grandes difficultés personnelles pour en arriver à un haut niveau.
- Les médias **procurent un divertissement et un loisir** à bien des gens, qui les aide à composer avec le stress de la vie. La possibilité de crier ou de chanter pour appuyer une équipe ou un joueur local ou préféré est le type de plaisir et d'émotion qui peut faire une différence dans la vie des gens.
- Les médias **racontent des histoires sur des enjeux sociaux** qui attirent l'attention, stimulent la réflexion et sont souvent la source de débats animés. Parmi les sujets importants traités dans les médias, mentionnons les suivants :
 - la discrimination raciale et les inégalités (p. ex., les désignations d'entraîneurs, la position des joueurs, les noms d'équipes, les logos et mascottes);
 - l'aspect économique des sports (p. ex., profits, salaires, commandites, financement public, carrières);
 - la disparité entre les sexes (p. ex., salaires, habillement, possibilités de carrière);
 - l'éthique du sport (p. ex., tricherie, bagarres, paris, comportement des athlètes et des partisans, parrainage par des distributeurs d'alcool et de tabac, modèles de comportement, harcèlement sexuel);
 - progrès technologiques (p. ex., surfaces de jeu, équipement, vêtements);
 - consommation de substances et dopage (p. ex., stéroïdes, alcool, dépistage antidrogue, dopage sanguin/ par autotransfusion, sanctions).



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

La publicité et le sport

Proposer aux élèves d'imaginer qu'ils sont responsables de la publicité dans la section des sports d'un grand journal. Quels sont les produits et entreprises qu'ils accepteraient de promouvoir dans cette section? Leur demander d'énumérer au moins 10 produits qui, selon eux, intéresseraient les lecteurs de la section des sports.

Comparer les listes produites par les élèves avec les publicités de produits ou d'entreprises qui sont dans les pages de sports d'un grand journal.

- Quels sont les produits mentionnés par les élèves qui sont les mêmes que ceux annoncés dans le journal?
 - Y a-t-il des produits annoncés dans le journal qui ont surpris les élèves?
-



Information générale

Enjeux sociaux mis en évidence par le sport

Le sport fait appel aux capacités physiques et mentales des groupes et des personnes du monde entier, qu'on soit partisans ou joueurs, professionnels ou amateurs. Les expériences sportives portent une gamme complexe de significations qui tiennent à de nombreux facteurs, comme la race, l'éthnicité, le sexe et le statut socioéconomique. Pour mieux comprendre l'importance du sport, il faut se pencher sur les liens entre le sport et des enjeux tels que la mobilité sociale, la réussite individuelle, les conflits ethniques, le nationalisme et l'aspiration à l'équité.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Aperçu de certains enjeux sociaux

Pour stimuler la réflexion sur les enjeux sociaux liés au sport, inviter les élèves à former des groupes de trois ou quatre et à :

- choisir un enjeu qui influe sur la participation aux sports et le développement sportif;
- utiliser un diagramme en réseau ou une carte conceptuelle pour consigner les difficultés ou obstacles et les réussites concernant l'enjeu choisi;
- présenter leurs idées à la classe, en demandant des commentaires additionnels ou une rétroaction.

Concernant l'équité entre les sexes dans le sport, par exemple, on peut utiliser les idées fausses suivantes dans une discussion en classe sur les raisons expliquant pourquoi les femmes sont ou ont été exclues de certains sports :

- Les femmes ne sont pas intéressées à pratiquer des sports.
 - Certaines activités physiques font du tort aux femmes.
 - L'agressivité et parfois la violence qu'on retrouve dans les sports ne sont pas compatibles avec la nature féminine.
- Les femmes ne sont pas aussi bonnes que les hommes dans le sport, donc elles ne devraient pas avoir les mêmes possibilités.
 - Les filles qui ont un talent exceptionnel pour les sports sont des « garçons manqués ».

Au souhait, demander aux élèves de faire une recherche plus approfondie sur leur sujet à l'aide de ressources imprimées ou sur le Web.



Information générale

Valeurs et enjeux sociaux

La liste ci-dessous contient des exemples d'enjeux sociaux qui influent sur la participation au sport et le développement sportif, y compris l'accès à la pratique de sports pour des populations ayant des besoins spéciaux ou exceptionnels.

- Jeux Olympiques spéciaux
- Jeux paralympiques
- Participation des Autochtones aux sports
- Équité entre les sexes dans le sport
- Activité physique et sport pour les personnes âgées
- Politique et sport
- Technologie et sport
- Le sport et les affaires

La discussion ci-dessous aborde ces enjeux sociaux.

Jeux Olympiques spéciaux

Au début des années 1960, la Kennedy Foundation, de Washington (D.C.), a commencé à promouvoir l'idée de jeux internationaux pour les personnes ayant des déficiences intellectuelles. La Fondation a embauché le P^r Frank Hayden, Ph.D., chercheur canadien réputé dans le domaine de la condition physique et des personnes handicapées, pour créer les Jeux Olympiques spéciaux en 1968, les athlètes en présence provenant surtout des États-Unis et du Canada. Des événements ont été ajoutés par la suite pour les athlètes ayant des handicaps physiques. Hayden et d'autres auteurs de recherches récentes révèlent que le faible niveau de la condition physique observé dans les années 1960 et 1970 chez les athlètes avec des handicaps intellectuels était imputable à leur inactivité physique. Des tests ont prouvé que ces athlètes font partie de l'élite en conditionnement physique, non seulement dans leurs capacités physiques comparativement à leurs pairs, mais aussi, dans bien des cas, par rapport aux autres athlètes. De nos jours, les Jeux Olympiques spéciaux se situent au deuxième rang parmi les plus grands événements internationaux, juste après les Jeux Olympiques.

R É F É R E N C E S



Pour plus de détails, consulter les sites Web ci-dessous.

Comité international olympique (CIO). *Jeux Olympiques*. www.olympic.org/fr/index_fr.asp.

Jeux Olympiques spéciaux <www.specialolympics.org/> (anglais seulement).

Olympiques spéciaux Canada : www.specialolympics.ca/fr/

---. « Allumer la passion – Partager le rêve ».

www.specialolympics.ca/fr/default.aspx?tabid=10000001.

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

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

Jeux paralympiques

Les athlètes ayant des handicaps ont été intégrés aux Jeux Olympiques pour la première fois en 1960, à Rome. En 1976, aux Jeux Olympiques de Toronto, d'autres groupes d'athlètes handicapés se sont joints aux olympiens. La même année, les Jeux paralympiques d'hiver ont eu lieu en Suède.

Depuis lors, des groupes d'athlètes handicapés sont venus grossir les rangs des compétiteurs de sports internationaux. Aujourd'hui, six groupes différents d'athlètes ayant des handicaps participent aux Jeux paralympiques, l'accent étant placé sur les succès des athlètes au lieu de leurs handicaps. Le nombre d'athlètes participant aux Jeux paralympiques d'été, par exemple, est à la hausse, passant de 400 athlètes de 23 pays à Rome en 1960, à 3806 paralympiens provenant de 136 pays à Athènes en 2004 (Comité international paralympique).

Présentement, les Jeux paralympiques et les Jeux Olympiques se tiennent la même année et au même endroit. La décision de tenir ces jeux ensemble à l'avenir a été prise conjointement en 2001 par le Comité international olympique (CIO) et le Comité international paralympique (CIP), établissant que la ville hôte présentera non seulement les Jeux Olympiques mais aussi les Jeux paralympiques.

R É F É R E N C E S



Pour de plus amples détails, consulter les sites Web ci-dessous.

Comité international paralympique (CIP). *Jeux paralympiques*.

www.olympic.org/fr/organisation/actions/ipc_fr.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

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

Participation des Autochtones au sport

Au Canada, le Cercle sportif autochtone est le porte-parole national du sport autochtone, défendant à la fois les intérêts des membres de Premières nations, des Inuits et des Métis.

Établi en 1995, le Cercle sportif autochtone avait pour but de répondre au besoin d'un accès plus équitable à la pratique des sports et à des activités récréatives pour les Autochtones. Le Canada est perçu dans le monde entier comme un chef de file dans la promotion et la protection des droits de tous ses citoyens, y compris l'accès et la participation à des programmes d'activités sportives et physiques. De nos jours, bien des bandes indiennes et des Autochtones vivant à proximité des villes participent à des ligues de sports. En outre, tous les quatre ans, des compétitions sportives sont organisées entre les nations autochtones d'endroits comme le Nunavut, les Territoires du Nord-Ouest, le Yukon et l'Alaska. Ces compétitions englobent des jeux autochtones et des démonstrations typiques, comme le bras-de-fer et le coup de pied en hauteur.

R É F É R E N C E S



Pour de plus amples détails, consulter les sites Web suivants :

Cercle sportif autochtone : <www.aboriginalsportcircle.ca/main/main_f.html>.

Jeux d'hiver de l'Arctique : <<http://www.awg2008.ca/francais.asp>>.

Affaires indiennes et du Nord Canada. *Les jeux d'hiver de l'Arctique* :
<www.ainc-inac.gc.ca/ks/pdf/awg_f.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
<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

L'équité entre les sexes dans le sport

L'une des injustices passées et présentes les plus fréquentes dans notre société est le manque d'égalité d'accès pour les femmes, par exemple, à des emplois. La quête d'un accès juste et équitable dans tous les aspects de la société, notamment dans le sport, doit encore aujourd'hui être gagnée de haute lutte, malgré les progrès considérables réalisés depuis quelques années.

Selon l'Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport et de l'activité, il n'y avait pas une seule femme en compétition dans les premiers Jeux Olympique de l'ère moderne en 1896 (ACAFS, « Introduction »). Aux 26^e Jeux Olympiques (1996), tenus à Atlanta, par exemple, 97 des 271 compétitions étaient ouvertes aux femmes, et onze événements mettaient en compétition à la fois des femmes et des hommes; 3 626 des 10 629 athlètes étaient des femmes. Le Canada fait meilleure figure que d'autres grands pays au chapitre de la représentation féminine. Des 307 athlètes canadiens qui ont participé aux compétitions d'Atlanta, 154 étaient des femmes et 153, des hommes, ce qui constitue la première équipe olympique canadienne formée de plus de femmes que d'hommes, un virage majeur en très peu de temps (ACAFS, « Introduction »).

Parmi les événements importants qui ont eu pour effet de modifier la perception sociale de la femme dans les sports, mentionnons les suivants :

- les mouvements féministes des années 1950 et 1960;

- la création d'organisations comme la National Organization for Women (NOW), aux États-Unis, et l'Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport et de l'activité physique (ACAFS);
- l'adoption d'une loi américaine appelée *Education Amendments to 1972, Title IX*, interdisant la discrimination basée sur le sexe dans les programmes fédéraux d'éducation assistée.

Title IX : [traduction libre] « Il est interdit [...] d'exclure quelque personne que ce soit, en fonction du sexe, de la participation à tout programme d'éducation ou d'activité recevant une aide financière, de lui en refuser les avantages ou de lui faire subir une discrimination aux termes d'un tel programme ou activité ». (ministère du Travail des États-Unis/U.S. Department of Labor).

L'impact de mesures législatives de ce genre a changé le niveau de participation des femmes dans le sport à la grandeur de la planète.

R É F É R E N C E S



Pour de plus amples détails, consulter les sites Web ci-dessous.

Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport et de l'activité physique (ACAFS). "Women's Sport from 440 BC to 1998." *Milestones*.

* <www.caaws.ca/e/milestones/sport_print.cfm>.

---. Page d'accueil <www.caaws.ca/f/index.cfm>.

« Le sport : une affaire d'hommes – Petit retour en arrière sur l'histoire des femmes et du sport », www.valsesiascuole.it/isvarallo/torino2006/sportmedicina_fr.html

*National Organization for Women. <www.now.org/>.

*Title IX. <www.titleix.info/>.

*U.S. Department of Labor. Office of the Assistant Secretary for Administration and Management. *Title IX, Education Amendments of 1972*.

<www.dol.gov/oasam/regs/statutes/titleix.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

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

* anglais seulement

Activité physique et sport chez les personnes âgées

À mesure que les humains avancent en âge, le corps commence à se dégrader au niveau cellulaire comme dans sa totalité. Vieillir est inévitable, et le processus ne peut être stoppé, mais des recherches ont révélé qu'il est possible de ralentir la perte des fonctions physiologiques et physiques au moyen de l'exercice et du sport. Le Centre canadien de l'activité et du vieillissement est un chef de file mondial dans la recherche sur le vieillissement et les avantages de l'activité physique; il fournit des conseils pratiques et du matériel sur les avantages de l'activité physique pour les aînés. Récemment, le gouvernement canadien a contribué à la création des Jeux des aînés du Canada, une

compétition nationale pour les personnes de 55 ans et plus, qui comprend des sports comme le snooker, la natation, le jeu des cinq-quilles, le golf et l'athlétisme.

R É F É R E N C E S



Pour plus de détails, consulter les sites Web ci-dessous.

Coalition d'une vie active pour les ainé(e)s (CVAA). <www.alcoa.ca/f/index.htm>

*Centre canadien de l'activité et du vieillissement (CCAA). <www.uwo.ca/actage/>.

*Canadian Senior Games Association. <www.canada55plusgames.com/>.

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

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

* anglais seulement

Politique et sport

La Politique canadienne du sport, disponible sur le site Web de Sport Canada, « présente une vision élargie du sport au Canada » et vise à « accroître la participation, l'excellence, les ressources et l'interaction dans le sport » (« Introduction »).*

La Politique est unique par rapport aux nombreuses études et politiques qui ont été produites dans le passé au Canada parce qu'elle :

- représente la vision et les objectifs de quatorze gouvernements en matière de sport pour la période 2002-2012 et lance le défi aux communautés sportives de contribuer à leur actualisation;
- reflète la participation de nouveaux intervenants au processus d'élaboration de la Politique;
- met l'accent sur une communication et une collaboration accrues entre tous les intervenants;
- engage tous les gouvernements à fixer, en concertation avec leurs communautés sportives respectives, des objectifs de participation accrue et d'excellence accrue;
- engage les gouvernements à renforcer la communication formelle et régulière avec leurs communautés sportives respectives sur les questions de sport;
- sera mise en œuvre au moyen de plans d'action complémentaires, élaborés par les gouvernements, individuellement ou collectivement, en bilatéral ou en multilatéral, de même que par chaque communauté sportive.

* Source de l'extrait : Patrimoine canadien. Sport Canada. « Introduction ». *La politique canadienne du sport*. 24 mai 2002. <www.pch.gc.ca/progs/sc/pol/pcs-csp/2003/1_f.cfm>. Reproduction autorisée.

LA POLITIQUE CANADIENNE DU SPORT A POUR OBJECTIFS :

- **Une participation accrue.** Qu'une proportion plus importante de Canadiens de tous horizons participent à des activités sportives de qualité, dans tous les contextes de la pratique sportive.
- **Une excellence accrue.** Que le nombre d'athlètes dont le talent est reconnu ait augmenté et que les athlètes et équipes du Canada atteignent systématiquement, de façon loyale et éthique, d'excellentes performances sur la scène internationale aux plus hauts niveaux de compétition.
- **Des ressources accrues.** Que les composantes essentielles d'un système de développement du sport centré sur les athlètes/participants, et ancré dans le respect d'une éthique sportive reconnue, soient en place et modernisées et renforcées continuellement, selon les besoins.
- **Une interaction accrue.** Que les composantes du système sportif soient davantage reliées et en complémentarité par suite de l'engagement des intervenants à se concerter et à collaborer.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples détails sur la Politique, consulter le site Web ci-dessous :

Patrimoine canadien. Sport Canada. *La Politique canadienne du sport*. 24 mai 2002.
<www.pch.gc.ca/progs/sc/pol/pcc-csp/2003/1_f.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
<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Les gouvernements jouent un rôle déterminant dans la protection des droits des individus. Au Canada, ces droits sont désignés par l'expression « droits de la personne ». Quand des personnes estiment que leurs droits sont violés, elles peuvent utiliser des moyens judiciaires en s'adressant à la Commission des droits de la personne pour les faire respecter. Consulter, par exemple, la fiche RM 3-SI, qui résume la décision de la Commission concernant le droit de filles de Winnipeg de jouer dans des équipes de hockey de garçons.



Voir la fiche DR 3-IS : Appel interjeté devant la Commission des droits de la personne.

Le sport est souvent perçu comme un véhicule de promotion des valeurs sociales, ce qui en fait une tribune politique. Par exemple, le sport et l'activité physique permettent aux participants :

- d'améliorer leur croissance et leur développement personnels;
- de développer leurs habiletés (p. ex., compétence dans la gestion du temps, établissement de priorités et de buts);
- de viser l'excellence et le succès par leurs efforts, la discipline et la persévérance;

- de voir leur statut socioéconomique s'améliorer;
- de contribuer au travail et à la cohésion de l'équipe, et d'en retirer des bienfaits.

Les champions peuvent se servir de leur célébrité et de leur succès pour attirer l'attention sur des iniquités, des injustices et d'autres causes sociales et personnelles (racisme, sexisme, homophobie, dopage, troubles de l'alimentation, cancer, SIDA, secours aux sinistrés, etc.). Le sport peut également insuffler une fierté nationale et promouvoir l'unité nationale.

Technologie et sport

La technologie ne cesse de mettre au point de nouveaux matériels sportifs, notamment des vêtements, des surfaces de terrain et de pistes, des équipements, des tissus et des matériaux d'avant-garde. Ces nouveaux produits sont développés principalement pour des raisons de sécurité, pour accroître la vitesse de mouvement (p. ex., un meilleur entraînement pour les athlètes, la conception du matériel de sport comme la forme et la taille des balles et la configuration des skis) et améliorer la performance. Les innovations dans les produits utilisés dans les sports (p. ex., tête de raquette plus grande, nouvelles techniques de fartage des skis de fond) ont facilité la pratique du sport pour les débutants, ont permis aux athlètes de haut niveau ayant besoin de dispositifs spéciaux d'atteindre des performances inégalées, et ont contribué à la transition du sport individuel au sport d'équipe et du sport récréatif au sport de compétition de haut niveau.

Des programmes d'entraînement scientifiquement éprouvés axés sur un sport en particulier ont permis d'améliorer énormément la performance des athlètes et de combattre les effets néfastes de l'inactivité physique. Grâce à une meilleure compréhension des réactions de l'organisme aux stress physiologiques et psychologiques ainsi qu'à des méthodes et technologies améliorées en matière de réadaptation, on connaît mieux maintenant la façon de vivre une vie saine.

R É F É R E N C E S



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

Sport and Technology. <www.sportandtechnology.com>. (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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

Sport et affaires

Le sport est un moteur économique puissant. Il y a plus de personnes qui participent à des activités sportives en tant que spectateurs, athlètes et/ou administrateurs qu'à tout autre domaine d'activité humaine. Dans bien des pays, y compris le Canada, on dépense plus d'argent pour des vêtements d'activité physique et de sport, des frais d'admission, des salaires, des installations et des équipements sportifs que pour les forces armées ou tout

autre domaine d'intérêt, sauf pour les soins de santé. La participation à des sports contribue à assurer le niveau de forme physique du pays; elle sert de divertissement, contribue à la fierté personnelle et nationale, fournit de l'emploi à des milliers d'individus, justifie la construction d'installations de calibre supérieur, et contribue donc grandement au produit national brut du pays.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Enjeux sociaux dans le sport

Exemples d'aspects financiers du sport :

- revenus d'investissement;
- ventes de billets;
- revenus sur les installations;
- recettes des médias;
- droits de permis/licences;
- produits dérivés d'équipes;
- droits réservés sur les noms/désignations;
- revenus de commandite des joueurs.

Demander aux élèves de choisir l'un des aspects financiers ci-dessus et de faire une recherche concernant son impact sur un sport en particulier, à partir de journaux, de revues ou d'articles affichés sur le Web. Les inviter à écrire un compte rendu de leur recherche, indiquant :

- le sport et l'enjeu social choisis;
 - des informations générales expliquant pourquoi il s'agit d'un enjeu;
 - comment cet enjeu est ou a été traité dans le sport et/ou les activités commerciales entourant ce sport.
-



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Revenus de commandites des joueurs

Proposer aux élèves de prédire les salaires et d'indiquer tout contrat de commandite qu'ils connaissent pour différents athlètes importants, par exemple :

- Tiger Woods (golf);

- LeBron James (basket-ball);
- David Beckham (soccer);
- Sidney Crosby (hockey);
- Cindy Klassen (patinage de vitesse).

Après qu'ils auront fait leurs prédictions, fournir les statistiques réelles pour les comparer. Avec la classe, discuter de l'impact de la commandite d'un joueur sur la société.

R É F É R E N C E S



Pour plus d'informations sur les récentes statistiques de sport, voir les sites Web suivants :

*Badenhausen, Kurt. "The World's Top-Earning Athletes." 26 octobre 2007. *Sports Business*. Forbes.com. <www.forbes.com/sportsbusiness/2007/10/25/sports-tiger-woods-biz-sports-cz_kb_1026athletes.html>.

*Forbes.com. <www.forbes.com/>.

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

* anglais seulement

DR 3–IS : Appel interjeté devant la Commission des droits de la personne

Des jeunes filles de Winnipeg autorisées à jouer dans une équipe de hockey masculine*

Vendredi dernier, la Commission des droits de la personne du Manitoba a autorisé deux sœurs de Winnipeg à participer aux essais d'une équipe de hockey masculine de leur école secondaire.

Dimanche, le 24 septembre 2006

CBC News

Dans une décision rendue vendredi, la Commission des droits de la personne du Manitoba a autorisé deux sœurs de Winnipeg à participer aux essais pour entrer dans l'équipe de hockey masculine de leur école secondaire.

Les jumelles Amy et Jesse Pasternak, âgées de 17 ans, ont logé une plainte auprès de la Manitoba High Schools Athletic Association [MHSAA] après s'être fait refuser le droit de participer aux essais de l'équipe masculine de hockey sénior au West Kildonan Collegiate à l'automne 2004.

Selon la politique de la MHSAA, les athlètes féminines doivent jouer seulement dans des équipes de filles – et les garçons seulement dans des équipes masculines – s'il y a des équipes en place pour chacun des deux sexes à l'école.

Les sœurs Pasternak, qui jouent au hockey depuis leur enfance et évoluent dans des équipes de hockey junior masculin en dehors de l'école, ont décrit l'équipe de filles de l'école secondaire comme une « vraie farce ».

Dans sa décision, l'arbitre indépendante, Mme Lynne Harrison, soutient que les deux sœurs ont été victimes d'une discrimination fondée sur le sexe à cause de la politique de la MHSAA, ajoutant que la MHSAA n'a pas réussi à établir le bien-fondé de son refus de permettre aux sœurs Pasternak de participer aux essais de l'équipe et, en cas de réussite, de jouer pour l'équipe de hockey masculin du WKCI.

Frais de dommages et intérêts de 3 500 \$ pour permettre aux filles d'avoir un entraîneur

Amy et Jesse Pasternak ont déclaré vendredi que leur lutte pour faire respecter leurs droits en vaut la peine, même si au bout du compte elles ne réussissent pas à se qualifier pour jouer dans l'équipe des garçons cet automne.

« Oui, ça vaut certainement la peine, soutient Amy. C'est important pour les jeunes filles des équipes dont nous avons été entraîneuses. Ça vaut aussi la peine pour les filles qui sont inscrites au programme de hockey et qui veulent suivre nous prendre comme exemple. »

Dans sa décision, Mme Harrison a ordonné à la MHSAA d'annuler la politique en question, du moins relativement au hockey.

« Je m'abstiendrai d'ordonner la même chose pour les autres sports administrés par la MHSAA puisqu'il n'y a aucune donnée probante justifiant cette décision », a précisé Mme Harrison dans ses motifs.

La MHSAA doit aussi indemniser Amy et Jesse pour un montant de 3 500 \$ en dommages et intérêts pour avoir « porté atteinte à leur dignité, à leurs sentiments et à leur estime d'elles-mêmes ».

De même, l'Association doit fournir aux deux filles les services d'un entraîneur personnel et une session d'un camp de hockey pour « compenser les jumelles de la perte des habiletés qu'elles auraient pu acquérir ».

L'Association craint des « effets négatifs » sur les filles dans le sport

Vendredi, le directeur exécutif de la MHSAA, Morris Glimcher, s'est dit très désappointé de la décision de la Commission. Il a déclaré que l'Association pourrait envisager de faire appel, mais aucune décision en ce sens n'a encore été prise.

(suite)

DR 3–IS : Appel interjeté devant la Commission des droits de la personne *(suite)*

« Nous estimons qu'avec la teneur de l'opinion publique, la signification inhérente du sport scolaire au niveau secondaire et avec les politiques proactives de notre association, nous faisons certainement tout ce qui est possible pour offrir autant de chances aux garçons qu'aux filles », a affirmé M. Glimcher.

« Cette décision pourrait avoir des effets négatifs sur la participation des filles [aux sports]. »

L'Association a déclaré durant l'audience qu'une décision en faveur des filles pourrait faire des sports au secondaire un système axé uniquement sur le mérite (les capacités) plutôt que de promouvoir une participation égale pour tous.

Cependant, Sandra Kirby, sociologue du sport de l'Université de Winnipeg et ancienne athlète olympique, a déclaré qu'elle était enchantée de la décision Pasternak.

« Elles ont le droit de participer aux essais, elles ont le droit de jouer à leur niveau de capacité, soutient M^{me} Kirby. Et vous savez, si elles ne se qualifient pas, elles essaieront à nouveau, ou elles joueront à d'autres sports. Elles ont attiré l'attention sur leur cause, celle de ne pas avoir à subir de discrimination parce que ce sont des filles. »

(suite)

* Ce reportage est disponible dans le site Web suivant : Canadian Broadcasting Corporation (CBC). "Winnipeg Girls Win Right to Play on Boys' Hockey Team." 24 Sept. 2006. *CBC News*. <www.cbc.ca/canada/manitoba/story/2006/09/22/hockey-decision.html>. Voir également l'article en français au www.gov.mb.ca/hrc/francais/publications/bulletin/bulletin_6_10_fr.pdf.

DR 3–IS : Appel interjeté devant la Commission des droits de la personne *(suite)*

Appel interjeté devant la Commission des droits de la personne* [traduction libre]

Le 22 septembre 2006

La Manitoba High Schools Athletic Association se dit déçue de la décision de la Commission relativement aux programmes de sport de l'école secondaire. L'Association est convaincue que ses règles d'admissibilité offrent des chances égales aux garçons et aux filles de participer à des sports dans les écoles secondaires.

Dans le cas présent, les deux équipes de hockey, féminine et masculine, de l'école secondaire West Kildonan ont eu approximativement le même nombre de joutes et de pratiques. L'équipe des filles avait un entraîneur de niveau 2, un entraîneur de gardiens de but, et d'autres aides-entraîneurs, tandis que l'équipe des garçons n'avait que des entraîneurs de niveau 1.

La MHSAA a suivi les directives établies par l'Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport et de l'activité physique (ACAFS) qui soutient qu'il est préférable pour les athlètes de jouer dans une équipe de leur sexe, quand les ressources offertes sont similaires. La politique de la MHSAA est conforme à toutes celles des autres associations provinciales du Canada.

La MHSAA offre aux filles de meilleures possibilités qu'aux garçons dans le hockey des écoles secondaires. [Les filles] auraient pu jouer pour une équipe de hockey masculine AAA ou AA, mais elles trouvaient qu'il en coûtait trop cher ou n'aimaient pas l'entraîneur. Elles auraient pu jouer dans l'équipe de hockey de l'école et dans l'équipe locale, une option qui n'est pas offerte aux garçons au Manitoba. Elles ont choisi de ne pas s'inscrire. Elles auraient pu fréquenter une autre école secondaire qui n'avait pas de programme de hockey féminin, et elles ont participé aux essais dans l'équipe de hockey masculin à cette école. Elles ont décidé de ne pas jouer au hockey pendant deux ans et ont ensuite demandé une compensation pour avoir fait ce choix.

La Commission des droits de la personne du Manitoba devraient tenir compte du fait que ce sont des éducateurs qui conseillent la Manitoba High Schools Athletic Association pour ses règles et règlements. Elle devrait se rendre compte que ces personnes savent ce qui est approprié pour le développement du sport au niveau secondaire, et ce qui convient aux élèves athlètes. Il est regrettable que la Commission des droits de la personne du Manitoba ait choisi de retenir ce grief. Cette décision est un grand pas en arrière pour l'évolution du sport féminin au niveau secondaire et pour le sport amateur en général.

L'école avait le choix de faire appel de la décision initiale du conseil d'administration de la MHSAA, mais elle a décidé de ne pas interjeter appel. La mère des plaignantes et le directeur de l'école ont été informés de la possibilité de faire encore appel. L'appel initial n'était pas basé sur les différences dans les deux types de jeux, mais simplement sur la question suivante : « Les filles peuvent-elles jouer dans des équipes de garçons quand il y a une équipe féminine à l'école? ». Il est regrettable que l'école ait choisi de ne pas interjeter appel. Elle avait l'occasion de présenter une motion officielle afin de changer nos règles. Cette question aurait pu être discutée lors de l'assemblée annuelle, mais aucune motion du genre n'a été soumise.

Cette décision pave la voie à un programme de sport au secondaire basé uniquement sur le mérite (les capacités). Elle est contraire aux avis d'experts et de la majorité des administrateurs et directeurs d'écoles et des entraîneurs en milieu scolaire. Est-ce que cela signifie que maintenant les garçons peuvent tenter de jouer dans des équipes de filles? Est-ce qu'il faut éliminer les équipes

(suite)

DR 3–IS : Appel interjeté devant la Commission des droits de la personne *(suite)*

sportives unisexes (filles seulement et garçons seulement)? Quel sera l'effet de cette décision sur la participation des filles au sport? Est-ce que la décision pourrait s'étendre aux Jeux du Canada et à d'autres activités? La MHSAA considère qu'en fournissant un financement et des entraîneurs pour des catégories de compétition distinctes, elle favorise un maximum de participation et de chances pour tous les étudiants athlètes d'atteindre leurs objectifs personnels dans les sports.

* Source : Manitoba High Schools Athletic Association (MHSAA). "Human Rights Appeal." *News*. 22 Sept. 2006. <www.mhsaa.mb.ca/pages/news/06_07/sep22a.php>. Utilisation autorisée.

Note : Pour voir les mises à jour, consulter le site Web de la MHSAA.

Leçon 3 : Le comportement dans les sports

Introduction

Toutes les sociétés du monde sont régies par une série de règles établies par l'ensemble de la société, ses représentants élus ou les décideurs de cette société. Ces règles, appelées aussi les lois du pays, sont nécessaires pour éviter l'anarchie.

Dans bien des cas, le sport constitue un microcosme de la société. Il importe d'établir des directives, des règles ou règlements définissant de quelle façon un sport sera joué. Ces règles ne sont pas immuables, mais elles deviennent moins flexibles à mesure que le sport passe du statut d'activité physique récréative à des structures plus formelles, comme des ligues sportives. Il est essentiel que toutes les équipes participant à un jeu au même niveau suivent les mêmes règles et règlements. Mais même au niveau du sport d'élite ou professionnel, il doit être possible de modifier les règles du sport, que ce soit à la suite d'une demande générale ou pour des raisons de sécurité, ou pour attirer plus de spectateurs et de participants.

Les règles du sport, tout comme les règles de la société, visent à répondre aux besoins des participants et des spectateurs; elles doivent être considérées justes, équitables et raisonnables, c'est-à-dire qu'elles doivent inclure un ensemble de sanctions ou de pénalités pour une hiérarchie de transgressions ou de comportements déviants.

RÉFÉRENCES



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

Centre canadien pour l'éthique dans le sport (CCES).

www.cces.ca/forms/index.cfm?dsp=template&act=view3&template_id=46&lang=f.

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

www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html.



Résultat d'apprentissage spécifique

11.IS.3 Analyser les comportements dans le sport qui peuvent être positifs et/ou négatifs.



Principaux éléments de connaissance

- Tous les athlètes peuvent être perçus comme étant des modèles de comportement.
- Le caractère peut être renforcé par un enseignement systématique et des démonstrations de franc-jeu et de comportement sportif.
- Les participants à des sports ont des comportements parfois positifs et parfois négatifs.



Questions essentielles

1. Comment le sport peut-il construire ou révéler les côtés positifs et négatifs du caractère d'une personne? Comment le caractère se forme-t-il?
2. En quoi les athlètes servent-ils de modèles de comportement pour les jeunes sportifs participant à des compétitions?
3. Quelle est la différence entre un comportement sportif et un comportement déviant dans le sport?



Information générale

L'*esprit sportif* est le terme utilisé pour désigner un comportement éthique dans les sports, c'est-à-dire le franc-jeu et le respect pour le sport, les participants et les spectateurs. Qu'ils le veuillent ou non, les athlètes d'élite sont devenus des modèles de comportement dans notre société. Depuis les dernières années, en raison de l'attention accrue et instantanée des médias, le comportement de ces athlètes est scruté par la société, que ce soit sur le terrain ou dans leur vie privée, et dans chacun des aspects de leur vie. Par conséquent, ces athlètes ont une énorme influence sur le comportement moral et éthique des enfants et des jeunes.

Le sport peut aussi forger le caractère et les qualités personnelles, comme le courage, l'intégrité et la capacité de s'engager pour atteindre un but ou pousser une cause, de même que les valeurs telles que le sens des responsabilités envers les autres, le respect des autres, la discipline personnelle, le franc-jeu et l'esprit sportif, ainsi que l'honnêteté.

C'est pourquoi il importe que les parents et surtout les entraîneurs comprennent bien les valeurs positives que l'expérience sportive peut véhiculer. Le fait de souligner et de récompenser le comportement positif tout en discutant et condamnant les gestes négatifs est la responsabilité de chaque adulte. Les entraîneurs et les parents sont aussi des modèles de comportement.

RÉFÉRENCES



Pour plus d'informations sur les compétences, les attitudes et les comportements que le sport peut aider à construire, consulter le rapport suivant :

Bloom, Michael, Michael Grant, and Douglas Watt. « Chapitre 6, Effets sur les compétences ». *Renforcer le Canada Les avantages socioéconomiques de la participation sportive au Canada—Août 2005*. Ottawa (Ont.) : Le Conference Board du Canada, 2005. Disponible sur le site de Patrimoine canadien et de Sport Canada au www.pch.gc.ca/progs/sc/pubs/socio-eco/6_f.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 www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

L'athlète en tant que modèle de comportement

Le sport nous offre bon nombre de modèles de comportement positif. En classe, discuter des athlètes qui contribuent à améliorer notre société en étant des exemples vivants des meilleures qualités de la société. Proposer aux élèves de répondre à des questions-repères, par exemple :

- Quelles sont les qualités que ces athlètes manifestent?
- À quels autres athlètes pensez-vous quand vous entendez l'expression « modèles de comportement »?

Exemples de modèles de comportement : Cindy Klassen, Clara Hughes, Steve Nash, Todd MacCulloch, Terry Fox et Rick Hansen.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

L'athlète en publicité

Inviter les élèves à réfléchir, chacun pour soi, sur la participation d'athlètes à des publicités en répondant aux questions ci-dessous.

- Indiquez un athlète canadien qui fait de la publicité de produits dans les médias.
 - Quels sont les produits dont cet athlète fait la promotion?
 - Pourquoi le fabricant de ce produit associe-t-il le nom de l'athlète à ce produit?
 - Pensez aux émissions de sport que tu regardes à la maison. Quels sont les autres produits qui apparaissent dans des publicités faites par des athlètes durant les pauses commerciales ou dans les médias imprimés?
 - Quelles sont les caractéristiques qui font qu'un athlète peut être « très vendeur »? Pourquoi?
 - Quelle sorte d'image un athlète associe-t-il aux produits? Donnez des exemples d'images ou de figures sportives positives et négatives.
 - Est-ce que ces athlètes ont un impact sur le consommateur par rapport à des valeurs personnelles?
-



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Le credo de l'athlète

Demander aux élèves de composer un credo (ce en quoi on croit) qui reflète leurs points de vue personnels sur la participation aux sports. Leur proposer de rédiger un credo pour

un événement sportif local dans l'école ou la collectivité et de l'afficher, s'il y a lieu. Les inviter à comparer et à discuter de l'importance de leur credo dans le contexte de leur propre expérience sportive.

Le credo olympique, par exemple, a pour but d'inciter les athlètes à souscrire à l'esprit olympique et à donner le meilleur d'eux-mêmes. Les mots de ce credo sont attribués à Pierre de Coubertin, le fondateur des Jeux Olympiques modernes, qui s'était inspiré d'un sermon prononcé par l'évêque Ethelbert Talbot lors d'une célébration en l'honneur des champions des Jeux Olympiques de 1908 (Infoguide pour les Jeux Olympique d'Athènes, Comité olympique canadien).

LE CREDO OLYMPIQUE

« L'important aux Jeux olympiques, ce n'est pas de gagner mais de participer, tout comme l'important dans la vie ce n'est pas la victoire mais la bataille; l'essentiel, ce n'est pas d'avoir vaincu mais de s'être bien battu ». (Comité olympique canadien).

RÉFÉRENCES

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

Athens Info Guide. "Olympic Games." *Tourist Information Guide on Athens Greece*.
<www.athensinfoguide.com/olympic.htm> (anglais seulement).

Voir également en français :

www.olympic.ca/FR/games/olympic/summer/athens/files/Athens2004fr.pdf

Comité olympique canadien (COC). *FAQ*. www.olympic.ca/FR/faq.shtml.

Comité international olympique (CIO). « Olympiens – Athlètes »,
www.olympic.org/fr/athletes/olympians/index_fr.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
<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Information générale

Caractère et éthique sportive

Plus souvent qu'autrement, on suppose qu'un bon caractère est le trait dominant de l'éthique sportive. En d'autres termes, le comportement des athlètes reflète des normes de comportement qui sont applaudies et louées par la culture sportive. Cependant, le caractère individuel peut être contraire à l'éthique sportive dominante. Les athlètes qui font montre d'une éthique sportive attirent les éloges, tandis que ceux qui vont à l'encontre de cette éthique ont de la difficulté à se faire accepter dans la société.

Lorsque les athlètes sont exposés à divers dilemmes éthiques dans leur sport pendant une certaine période, ils peuvent finir par adopter des comportements contraires à l'éthique (p. ex., on peut s'attendre à ce que des joueurs de hockey se battent ou s'attirent des pénalités pour leur équipe). Les comportements sont souvent renforcés et appréciés par les partisans et les médias. Bien que ces comportements soient acceptés dans l'univers

fermé du sport, ils ne sont pas acceptables dans la vie en société en dehors des rencontres sportives. Les journaux et la télévision regorgent d'exemples d'athlètes qui ont de la difficulté à tracer une ligne claire entre le monde du sport et les autres sphères de la vie.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Le monde du sport

Demander aux élèves de trouver dans les médias (ou de créer) deux exemples positifs ou négatifs d'enjeux éthiques dans le sport. Ces exemples peuvent traiter d'enjeux touchant l'égalité entre les sexes, la violence, la tricherie, le franc-jeu, le langage ordurier, le dopage, l'obligation de jouer alors qu'on est blessé, etc.

Inviter les élèves à commenter chaque exemple en s'inspirant des questions ou des énoncés suivants :

- Définissez l'enjeu éthique illustré dans l'exemple choisi et décrivez ce qui était conforme et/ou contraire à l'éthique dans cet exemple.
- À votre avis, est-ce que les actions ou le caractère de la personne en cause étaient en contradiction ou en conformité avec l'éthique sportive dominante (ou acceptée)? Pourquoi?
- Expliquez comment les athlètes ou les entraîneurs seront traités à la suite de ces actions dans chaque exemple.
- Selon vous, est-ce que ce comportement était approprié et justifié? Expliquez pourquoi.

La liste ci-dessous contient des exemples de ce que les élèves peuvent trouver lorsqu'ils déterminent si le comportement des athlètes est conforme aux normes de comportement qui sont acceptées et louées par la culture sportive, mais qui ne sont pas considérées comme étant de bon caractère.

EXEMPLES

Les athlètes peuvent avoir un comportement conforme aux normes de comportement de la culture sportive mais qui est incompatible avec un bon caractère quand ils :

- | | |
|--|---|
| • s'efforcent d'atteindre l'excellence | en trichant (consommer des drogues, appeler une balle fautive en sachant qu'elle était bonne, modifier l'équipement); |
| • s'efforcent d'atteindre l'excellence | en s'entraînant jusqu'à l'épuisement et en jouant alors qu'ils sont blessés; |
| • montrent de l'amour et du respect pour le jeu | en ayant une attitude triomphaliste (p. ex., après un touché, un but au hockey, un smasher); |
| • veulent montrer qu'ils font partie d'une équipe. | en prenant des risques et en posant des gestes violents/d'agression (p. ex., bagarres, lancers à la tête, coups de bâtons). |

RÉFÉRENCES

Pour plus de détails sur le caractère dans les sports, consulter le site Web suivant :

[Goodcharacter.com](http://www.goodcharacter.com/Character%20and%20Sports.html). *Character and Sports*. <[www.goodcharacter.com/Character and Sports.html](http://www.goodcharacter.com/Character%20and%20Sports.html)> (anglais seulement).

Voir aussi :

Centre canadien pour l'éthique dans le sport. *Pour une éthique sportive, Une déclaration adoptée par les ministres fédéral, provinciaux et territoriaux du sport*.

<www.cces.ca/pdfs/FPT-CCES-LondonDeclaration-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

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



Information générale

Comportement déviant dans les sports

Le terme *comportement déviant* désigne les actions ou les comportements prenant place dans les sports et qui dépassent les limites acceptables. Cette définition aide à distinguer les comportements respectant les règles du sport de ceux qui peuvent être discutés, rejetés ou sanctionnés par l'organisation sportive responsable (p. ex., la Ligue nationale de hockey) ou par le système judiciaire.

Le comportement déviant dans les sports peut prendre diverses formes, notamment :

- **Infraction aux règlements.** Quand il y a violation involontaire de règles durant la compétition, ou quand cette infraction est volontaire mais qu'elle n'entraîne pas de conséquences graves, les officiels décident s'il y aura sanction. Une intervention de l'organisation responsable ou de la justice peut s'imposer lorsque l'infraction est intentionnelle ou qu'elle provoque des conséquences majeures. Les pénalités ou les sanctions imposées aux auteurs de l'infraction peuvent varier, allant de l'amende à l'expulsion à vie du sport, et dans certains cas, à des poursuites criminelles.
- **Réaction émotive.** Différents degrés de réaction émotive peuvent être considérés comme des comportements déviants. Dans bien des pays, les manifestations sportives sont devenues des occasions d'évacuer un trop-plein d'émotions. En général, plus l'événement est important, plus l'émotion est forte, que ce soit de la joie, de la colère, de l'émerveillement ou de la tristesse. Souvent, les émotions sont irrationnelles et mènent à la violence, généralement entre des partisans d'équipes concurrentes, mais parfois entre les opposants, les athlètes et les spectateurs; il arrive que des officiels entrent dans la mêlée. Quoi qu'il en soit, ces gestes sont des signes d'immaturation et de comportement antisocial, et sont certainement inacceptables.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Infraction aux règles du jeu

Inviter les élèves à réfléchir, suivant la stratégie Pense-Trouve un partenaire-Discute (voir l'annexe E), chacun pour soi et ensuite deux par deux, sur des situations dans le sport où des spectateurs ou des athlètes ont enfreint les règles du jeu par frustration. Leur demander de se préparer à discuter de trois exemples en classe.



Information générale

Violence dans les sports en dehors du terrain

Tout sport qui comporte des contacts de quelque forme que ce soit peut donner lieu à de la violence. Certains pensent, mais ce n'est pas prouvé, que le fait de regarder ou de participer à des actes de violence dans les sports peut mener à des comportements déviants après les rencontres sportives. Est-il possible que des gens qui utilisent l'intimidation et la violence physique dans les sports agissent de la même manière dans des situations conflictuelles en dehors du sport? Discuter du cas de Tonya Harding (patineuse artistique olympique), qui a attaqué sa rivale Nancy Kerrigan.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

La violence en dehors du sport

Rédiger des énoncés sur les comportements violents et inviter les élèves à en débattre. Leur demander de prendre position, suivant la stratégie d'apprentissage « Les quatre coins » (voir l'annexe E), sur un enjeu en se plaçant dans le coin qui correspond le mieux à leur point de vue : totalement d'accord, d'accord, en désaccord, totalement en désaccord.

Voir ci-dessous les exemples d'énoncés qui pourraient être débattus en classe.

- Un athlète qui sent que quelqu'un veut s'en prendre à lui réagira souvent par de la force physique.
 - Les athlètes masculins (p. ex., O. J. Simpson, Chris Benoit, Mike Tyson) sont impliqués dans des incidents violents contre des femmes plus souvent que les hommes qui ne sont pas des athlètes.
 - Le sport sert de moyen de relâcher l'agressivité d'une façon acceptable et permet d'atténuer réellement la tendance à la violence chez les athlètes ou les partisans.
 - Les parents encouragent les comportements violents chez leurs enfants.
-

Information générale



Amélioration de la performance

Bien que la consommation de substances qui améliorent la performance existe depuis des siècles, cet enjeu attire de plus en plus d'attention dans le sport moderne. Les athlètes peuvent utiliser bon nombre de substances, p. ex., stéroïdes anabolisants, stimulants, médicaments en vente libre, vitamines, suppléments protéiniques (acides aminés), aliments diététiques et produits naturels à base de plantes afin d'avoir l'avantage sur leurs concurrents. Beaucoup de ces substances sont légales, mais d'autres sont interdites.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Usage par les athlètes de substances améliorant la performance

Proposer aux élèves de discuter, en groupes de trois, de questions concernant l'usage par les athlètes de substances destinées à améliorer la performance. Demander à chaque élève du groupe de choisir l'une des trois lettres A, B ou C. Pour la première ronde, A sera le rapporteur, B posera des questions à C, et C répondra aux questions. B ne doit parler que pour poser les questions et C disponible d'une minute pour y répondre. Après la première ronde, les élèves changent de rôle jusqu'à ce que chaque élève ait eu la chance d'agir comme rapporteur, de poser les questions et de répondre aux questions.

Voici des exemples de questions possibles.

- Nommez trois athlètes qui ont récemment été reconnus coupables d'usage de substances améliorant la performance.
 - Quelle devrait être la pénalité pour ce genre d'infractions?
 - Pourquoi les athlètes prennent-ils des substances améliorant la performance?
-



Information générale

Les paris sportifs

Quels sont les enjeux ou les problèmes qui peuvent découler de paris sur des événements sportifs? Il existe des règles strictes interdisant aux joueurs, aux entraîneurs et aux officiels de sports de parier sur les résultats d'événements sportifs auxquels ils participent. Les paris dans le sport représentent un problème de longue date. On estime à des milliards de dollars les sommes engagées pour des paris sportifs illégaux dans le monde entier.

Au Manitoba, il semble que les paris dans les sports constituent un problème non seulement pour les adultes mais aussi chez les jeunes.

D'après une enquête de la Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances menée en 2001 auprès des jeunes, près de 50 % des élèves interrogés auraient joué à des jeux de hasard, p. ex., billets à gratter (29,7 %), bingo (18,2 %), billets de loterie (16,6 %), jeux de Sports Select (14 %), appareils de loterie vidéo (11,3 %) et machines à sous (10,3 %). (MAAW, "Wanna Bet . . . Fast Facts on Gambling")

RÉFÉRENCES

Pour d'autres statistiques sur les jeux de hasard, consulter le site suivant :

Manitoba Addictions Awareness Week (MAAW ou Semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances) Committee. "Wanna Bet . . . Fast Facts on Gambling." *Manitoba Addictions Awareness Week: Resource Kit*. Winnipeg, MB: MAAW Committee, October 2007. 2.4.8 Gambling. Disponible en ligne au : www.afm.mb.ca/maaw/Resource_Kit/FastFacts/gamblingwantabet.pdf > (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 www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html.



Information générale

Est-ce que le sport forge le caractère?

Le terme *caractère* désigne la façon d'agir d'une personne en conformité avec ses propres convictions et principes moraux. La façon de socialiser un enfant détermine dans une large mesure les valeurs qu'il défendra, comme la fiabilité, le respect, le sens des responsabilités, l'équité et l'attention aux autres. Quand un athlète se comporte d'une manière incompatible avec sa façon habituelle d'agir, on dit que « ce n'est pas dans son caractère ». Pourquoi y a-t-il tant d'exemples d'athlètes qui posent des gestes discutables?



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Le temps d'agir—ou d'attendre!

Demander aux élèves de faire un remue-méninges en petits groupes sur les raisons qui, selon eux, font que certains athlètes (p. ex., professionnels, amateurs) ont un comportement sportif discutable. Leur demander de vérifier leur attitude par rapport aux comportements sportifs en commentant les scénarios présentés dans la fiche DR 4-IS.



Voir la fiche DR 4-IS : Dilemmes moraux dans les sports.

DR 4–IS : Dilemmes moraux dans les sports

La nature fondamentale du comportement sportif positif est l'engagement à compétitionner en respectant la lettre et l'esprit des règlements, à traiter le jeu et tous les participants avec respect, et à accepter simplement la victoire et la défaite (être bon gagnant/bon perdant). Pour bien des participants à des sports et pour bien des spectateurs, le dilemme consiste à faire la part des choses entre la tricherie et les comportements normaux (qui font partie du jeu.)

Voici 14 scénarios pour vérifier la validité de votre attitude par rapport à des comportements sportifs. Pour chaque comportement décrit dans les scénarios ci-dessous, indiquez dans quelle catégorie ci-dessous vous le classeriez.

T - Tricherie

N - Comportements normaux (font partie du jeu)

Prépare-vous à justifier votre réponse.

Scénarios	T	N
1. Un entraîneur de soccer demande à un joueur de faire semblant d'être blessé pour obtenir un arrêt du jeu.		
2. Après chaque panier, un joueur de basket-ball raille le défenseur pour tenter de le déconcentrer.		
3. Pour avoir un avantage sur ses concurrents, un golfeur modifie l'équipement.		
4. Un entraîneur de baseball demande au lanceur de lancer la balle en visant la tête du meilleur frappeur de l'autre équipe pour le faire reculer du marbre.		
5. Pour motiver les joueurs, un entraîneur profère des grossièretés et des insultes.		
6. Au basket-ball, un joueur commet délibérément une faute pour stopper le chronomètre dans la dernière minute de jeu.		
7. Au soccer, un entraîneur montre aux joueurs à attraper et à retenir le chandail dans un geste illégal et sans être vus.		
8. Au volley-ball, un joueur ne dit rien après qu'un arbitre s'est trompé en disant que le joueur n'a jamais touché le ballon.		
9. Pour établir un nouveau record, une équipe de football faisant face à une équipe adverse beaucoup plus faible fait monter le pointage jusqu'à 96 contre 7.		
10. Au baseball, un joueur de champ retient la balle au sol, mais essaie de convaincre l'arbitre qu'il l'a attrapée correctement.		
11. Un entraîneur de lutte demande à un athlète de frapper l'adversaire à un endroit où il a été blessé récemment.		
12. Au hockey sur glace, l'entraîneur envoie un joueur pour déclencher une bagarre avec le meilleur marqueur de l'autre équipe.		
13. Dans un match de tennis serré, l'arbitre détermine qu'un coup sur la ligne de côté était « à l'intérieur », alors que le joueur sait qu'elle était à l'extérieur, mais n'en dit rien.		
14. Un joueur adverse commet une faute personnelle contre vous dans une partie de basket-ball serrée qui tire à sa fin. L'entraîneur vous rappelle et demande à un de vos coéquipiers de vous remplacer à la ligne de lancers francs.		
15. Autres		

MODULE E : PRÉVENTION DU TABAGISME, DE L'ALCOOLISME ET DE LA TOXICOMANIE

Résultats d'apprentissage spécifiques

Introduction

Leçon 1 : Substances licites et illicites

Leçon 2 : Stades de la consommation et de l'abus d'alcool
ou d'autres drogues

Leçon 3 : Risques et conséquences de la consommation et
de l'abus d'alcool ou d'autres drogues

Leçon 4 : Lutte contre la consommation et l'abus d'alcool
ou d'autres drogues

MODULE E : PRÉVENTION DU TABAGISME, DE L'ALCOOLISME ET DE LA TOXICOMANIE

Résultats d'apprentissage spécifiques

- 11.PT.1** Expliquer comment se fait la classification des médicaments et des autres substances.

- 11.PT.2** Expliquer les stades de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres drogues;
entre autres : abstinence, consommation occasionnelle, consommation régulière, abus et dépendance.

- 11. PT.3** Examiner les facteurs qui influent sur les décisions concernant la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.

- 11.PT.4** Utiliser de l'information fiable pour prendre des décisions saines afin de s'aider soi-même et d'aider les autres en ce qui a trait à la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.

MODULE E : PRÉVENTION DU TABAGISME, DE L'ALCOOLISME ET DE LA TOXICOMANIE

Introduction

Certaines substances ou médicaments peuvent être utiles ou nocifs, selon leur usage. Par exemple, de nombreuses personnes ont recours aux médicaments pour atténuer les symptômes de diverses maladies, soulager la douleur, réduire l'inflammation, et ainsi de suite. Les gens consomment aussi des drogues ou des médicaments pour modifier leur comportement. D'autres font un usage excessif de drogues ou de médicaments jusqu'à en devenir physiquement dépendants. Ils consacrent beaucoup de temps à penser à devenir « high », à l'achat, à la préparation ou à la prise de drogues, qui peuvent avoir des conséquences graves sur leur vie ou sur celles des autres.

Ce module a pour but de rappeler l'importance d'éviter l'usage ou l'abus d'alcool ou d'autres drogues qui peuvent être nocifs pour soi-même ou pour les autres, comme nous l'avons enseigné dans les années antérieures. Aider les élèves à mieux comprendre la classification des médicaments et des drogues, leurs effets, les stades de la consommation et les stratégies d'évitement ou de réduction des préjudices favorise une prise de décisions saines et souligne la gravité des problèmes liés à la drogue.

Le module E, Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie, comprend quatre leçons :

- ⌚ Leçon 1 : Substances licites et illicites
- ⌚ Leçon 2 : Stades de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres drogues
- ⌚ Leçon 3 : Risques et conséquences de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres drogues
- ⌚ Leçon 4 : Lutte contre la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues

Des documents de ressource pertinents sont présentés à la fin de chaque leçon.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Le contenu des sections Information générale et Suggestions pour l'enseignement ou l'évaluation en rapport avec la prévention de l'usage et de l'abus de l'alcool et d'autres drogues peut être de nature délicate. Avant de procéder à la mise en œuvre de ce module, informez-vous auprès de votre administration scolaire des lignes directrices et modalités de l'école ou de la division scolaire concernant la nature des contenus, le choix des ressources d'apprentissage, les procédures de communication des résultats et la possibilité d'offrir une option parentale. L'option parentale permet aux parents de choisir entre un mode de prestation à l'école ou hors de l'école (p. ex., à domicile, services de counseling professionnel). Veuillez vous assurer de la pertinence de tous les documents de ressource et scénarios s'études de cas avant de les distribuer aux élèves et soyez prêt pour les débats qu'ils pourraient susciter.

Leçon 1 : Substances licites et illicites

Introduction

Bien qu'une partie de l'exposé sur les substances licites et illicites présenté dans cette leçon soit une révision de la matière présentée au cours des années antérieures, nous mettons ici davantage l'accent sur la question des médicaments d'ordonnance et des médicaments en vente libre. Cette leçon vient consolider les acquis relatifs à la classification des médicaments et invite les élèves à prendre en compte à la fois les effets positifs et les effets négatifs de tous les types de médicaments.



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 11.PT.1 Expliquer comment se fait la classification des médicaments et des autres substances.
 - 11.PT.4 Utiliser de l'information fiable pour prendre des décisions saines afin de s'aider soi-même et d'aider les autres en ce qui a trait à la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.
-



Principaux éléments de connaissance

- Les médicaments et les autres substances sont souvent classifiés en fonction de leur effet sur le psychisme et sur l'organisme.
 - Le mauvais usage de tout médicament (en vente libre ou d'ordonnance) ou drogue illicite peut présenter un risque grave pour la santé.
 - Il faut connaître les bienfaits et les risques associés à un médicament avant de le prendre.
-



Questions essentielles

1. Comment les médicaments et les drogues sont-ils classifiés?
 2. Quelle information figure sur l'étiquette d'un médicament d'ordonnance? Pourquoi?
 3. Comment faire des choix sains en rapport avec l'usage de différents médicaments?
-



Information générale

Alcool et autres drogues

Du point de vue scientifique, une drogue est une substance, quelle qu'elle soit, autre que les aliments, qui est prise pour modifier le fonctionnement de l'organisme ou du psychisme. En d'autres mots, le mot drogue désigne toute substance chimique qui, une fois qu'elle pénètre dans l'organisme, en modifie le fonctionnement. L'alcool, la caféine, la nicotine et les médicaments sont tous des drogues. Une drogue doit pouvoir passer de l'organisme au cerveau. Les drogues modifient les messages entre les cellules du cerveau et les messages qu'envoie le cerveau au reste de l'organisme. Elles le font en interférant avec les signaux chimiques du cerveau, les neurotransmetteurs.

Il existe deux types de drogues :

- **Les drogues licites** sont les médicaments en vente libre et les médicaments d'ordonnance. L'alcool, la nicotine et la caféine sont aussi des drogues licites.
- **Les drogues illicites** sont celles qui ne sont pas prescrites par un professionnel de la santé autorisé et dont l'usage est illicite en vertu de la *Loi réglementant certaines drogues et autres substances* (Justice Canada).

RÉFÉRENCES



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

Canada. Ministère de Justice Canada. *Loi réglementant certaines drogues et autres substances*. Ottawa, Ontario : ministère de la Justice, 1996. Disponible en ligne à <http://laws.justice.gc.ca/fr/showtdm/cs/C-38.8>.

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 www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Stratégie SVA

Pour vérifier les acquis des élèves concernant les différentes drogues licites et illicites, utiliser la stratégie SVA (Ce que je sais – Ce que je veux savoir – Ce que j'ai appris). Les étapes **S** et **V** permettent d'orienter la réflexion des élèves au début de la leçon ou de l'unité, et l'étape **A**, à la fin de la leçon ou de l'unité.

- S** **Ce que je sais** : Nommez les drogues licites et illicites que vous connaissez.
- V** **Ce que je veux savoir** : Nommez les drogues sur lesquelles vous souhaiteriez en savoir davantage.
- A** **Ce que j'ai appris** : Dites ce que vous avez appris sur les drogues licites et illicites dans le cadre de cette leçon ou de cette unité.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements sur la stratégie SVA (élaborée par Donna Ogle), veuillez vous reporter aux publications ministérielles suivantes :

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Senior Years Science Teachers' Handbook: A Teaching Resource*, Winnipeg, Manitoba : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1997. Voir les pages 9.8, 9.9, 9.24 et 9.25 (anglais seulement).

---. *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. Voir les pages 6.20–6.23, 6.94 et 6.95.



Information générale

Drogues licites

Les drogues licites sont celles dont la consommation est permmissible et qui sont soit prescrites par un médecin (médicaments d'ordonnance), soit en vente libre dans les pharmacies ou ailleurs (médicaments en vente libre). Elles sont prises à des fins médicales, notamment pour soulager la douleur et traiter différentes affections.

Comme leur nom le dit, les médicaments en vente libre sont disponibles sans ordonnance. Il existe plusieurs catégories de médicaments en vente libre, comme les analgésiques, les médicaments contre le rhume ou la grippe, contre les allergies, contre l'acné et les médicaments servant à maîtriser le poids. Ces médicaments et ces produits sont généralement sûrs lorsque consommés suivant les directives figurant sur l'étiquette ou suivant les directives d'un professionnel de la santé. Doivent figurer sur chaque étiquette la liste des ingrédients médicamenteux et non médicamenteux, le mode d'utilisation, des avertissements ou des mises en garde pertinents, des directives et la posologie.

Comme le signale le Center for Drug Evaluation and Research (CDER), « les médicaments en vente libre » présentent généralement les caractéristiques suivantes :

- ils présentent plus d'avantages que de risques;
- le potentiel de mauvais usage ou d'abus est faible;
- le consommateur peut les utiliser pour des problèmes autodiagnostiqués;
- ils sont adéquatement étiquetés;
- il n'est pas nécessaire de consulter un professionnel de la santé pour les utiliser de manière sécuritaire et efficace.
(CDER, « Introduction »)

R É F É R E N C E S



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

U.S. Food and Drug Administration (FDA). Center for Drug Evaluation and Research (CDER). *Office of Nonprescription Products*. Le 7 juin 2006. <www.fda.gov/CDER/Offices/OTC/> (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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Comment lire l'étiquette d'un médicament en vente libre

Remettre aux élèves une étiquette de médicament en vente libre. Leur demander de la lire et de trouver l'information se rapportant à chacun des éléments suivants, selon le cas :

- ingrédients médicamenteux;
- ingrédients non médicamenteux;
- usage;
- avertissements;
- mises en garde;
- directives;
- posologie;
- autres.

R E M A R Q U E P O U R L ' E N S E I G N A N T

Avant de demander aux élèves d'examiner l'étiquette d'un médicament en vente libre, retirer l'étiquette du contenant ou s'assurer que ce dernier soit vide.

Soulignez l'importance de tenir compte de l'information figurant sur l'étiquette et discuter des risques associés au fait de négliger de le faire.

R É F É R E N C E S



Pour un document de référence canadien sur la façon de lire les étiquettes de médicaments en vente libre, veuillez consulter le site Web suivant :

MédicoAvis. *Comment lire l'étiquette d'un médicament*. Le 10 janvier 2005. <www.bemedwise.ca/french/howtoread.html>.

Ce site Web a été produit avec la participation de l'Association des pharmaciens du Canada (AphC) et du Drug Information and Research Centre (DIRC).

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



Information générale

Médicaments d'ordonnance

De nombreux médicaments d'ordonnance font fréquemment l'objet d'un mauvais usage ou d'abus.

- **Le mauvais usage de substances** est défini comme un usage intentionnel ou non d'une substance (y compris les médicaments d'ordonnance, les médicaments en vente libre et l'alcool) qui cause un problème.
- **L'abus de substance** est l'usage intentionnel et nocif de toute substance en vue de modifier le comportement.

Tant le mauvais usage que l'abus de substances peut avoir des conséquences néfastes à répétition sur le plan social en rapport avec la consommation de drogues, comme le manquement à ses obligations professionnelles, familiales ou scolaires, les conflits interpersonnels ou les problèmes avec la loi.

Un médicament d'ordonnance doit être prescrit par un médecin ou par tout autre professionnel de la santé qualifié. L'ordonnance autorise le pharmacien à fournir une quantité précise d'un médicament donné à un certain patient accompagnée des directives concernant l'utilisation. Ces médicaments sont réglementés par la Direction des produits thérapeutiques (DPT) de Santé Canada.

Les gens sont souvent inconscients des risques pour la santé associés à la consommation abusive des médicaments d'ordonnance. Comme ces médicaments sont « licites » et que leur fabrication répond à des normes de qualité et de sécurité, de nombreux jeunes croient à tort qu'ils peuvent toujours être consommés sans danger. L'innocuité de ces médicaments ne peut être garantie que s'ils sont pris par la personne à qui ils ont été prescrits suivant les directives du médecin prescripteur. De plus en plus, les adolescents se procurent des médicaments d'ordonnance auprès de leurs camarades de classe, d'amis ou de membres de leur famille ou les volent à des personnes à qui ces médicaments ont été légitimement prescrits. Comme les adolescents peuvent se procurer facilement de tels médicaments, il y a tout lieu de s'inquiéter.

Catégories de médicaments d'ordonnance

Trois principales catégories de médicaments d'ordonnance soulèvent des préoccupations particulières quant au risque de consommation abusive. Toutes les substances comprises dans ces catégories peuvent altérer l'humeur ou le comportement et sont donc qualifiées de « psychotropes » (c.-à-d., qu'elles ont un effet sur le fonctionnement du cerveau). Les substances regroupées sous ces trois catégories présentent aussi un potentiel élevé d'entraîner une dépendance ou de conduire à la toxicomanie.

Ces trois catégories de médicaments d'ordonnance « psychotropes » sont :

- **Les analgésiques narcotiques** (p. ex., les opioïdes), prescrits pour soulager les douleurs chroniques ou sévères. Les produits génériques et de marque englobent des médicaments à base de morphine et de codéine comme le Demerol, l'OxyContin, le Vicodin et le Dilaudid.
- **Les dépresseurs du système nerveux central** (sédatifs et tranquillisants), prescrits pour traiter des problèmes comme l'anxiété et le stress aigu, les crises de panique et les troubles du sommeil. Les produits génériques et de marque comprennent des barbituriques comme le Nembutal et des benzodiazépines comme le Valium (diazépam) et le Xanax (alprazolam).
- **Les stimulants du système nerveux central**, prescrits pour traiter des problèmes comme le trouble déficitaire de l'attention et l'hyperactivité avec déficit de l'attention. Les produits génériques et de marque comprennent les amphétamines comme le Ritalin.

D'autres médicaments d'ordonnance susceptibles de faire l'objet d'un mauvais usage sont les stéroïdes anabolisants, souvent utilisés pour accroître la masse musculaire, et les produits d'ordonnance dérivés du cannabis (p. ex., la marijuana d'ordonnance ou celle vendue sous forme de comprimé, la dronabinol). Il existe plusieurs autres catégories de médicaments d'ordonnance qui ont des propriétés psychotropes (p. ex., les antipsychotiques, les substances antimaniaques et les antidépresseurs) mais qui ne sont généralement pas consommées à des fins « récréatives ».

Le nom des médicaments

Les noms utilisés pour désigner les médicaments proviennent :

- de la formule développée (composition chimique) du médicament (nom **générique**). Il s'agit de l'appellation « courante » d'un médicament qui ne nécessite pas de majuscule (p. ex., acétaminophène est l'appellation courante d'un analgésique populaire);
- du nom utilisé par les compagnies pharmaceutiques pour commercialiser le produit (nom de **marque** ou **commercial**) et qui a habituellement pour fonction d'en faire la publicité. Les compagnies déposent le nom de marque ou commercial ou le protègent par des droits de propriété intellectuelle (p. ex., Tylenol est le nom commercial de l'acétaminophène). Comme il s'agit de noms « propres », ces noms de marque ou commerciaux prennent la majuscule.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter la ressource suivante :

U.S. Department of Health and Human Services. National Institute on Drug Abuse (NIDA). *NIDA InfoFacts: Prescription Pain and Other Medications*. Bethesda, MD: NIDA, juin 2006. Disponible en ligne à <www.drugabuse.gov/Infofacts/Painmed.html> (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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Comment lire l'étiquette d'un médicament d'ordonnance

Pour aider les élèves à apprendre à déchiffrer l'étiquette des médicaments d'ordonnance, les inviter à répondre aux questions du DR 1-PT. Rappeler l'importance de lire l'information et de suivre les directives qui figurent sur les étiquettes. Souligner aussi le fait que seule devrait prendre le médicament la personne à qui il a été prescrit.



Se reporter au DR 1-PT : Comment lire l'étiquette d'un médicament d'ordonnance.

RÉFÉRENCES



Pour en savoir plus sur la façon de lire l'étiquette des médicaments d'ordonnance, veuillez vous reporter au rapport suivant :

Health Quality Council of Alberta (HQCA). *Health Report to Albertans*. Calgary, Alberta : HQCA, janvier 2007. Disponible en ligne à www.hqca.ca/phpBB2/files/hqca_health_report_2007_202.pdf > (anglais seulement).

Pour obtenir de l'information sur les médicaments d'ordonnance que les élèves sont susceptibles de prendre, veuillez consulter le site Web suivant, géré par le gouvernement de l'Ontario et par le ministère de la Promotion de la santé de l'Ontario :

SantéOntario.com. *Médicaments*. <www.santeontario.com/drugs.aspx>.

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



Information générale

Drogues illicites

Les drogues illicites sont des substances illégales ou faisant l'objet d'une réglementation (p. ex., la cocaïne, la méthamphétamine [meth], les stéroïdes anabolisants, l'héroïne et le cannabis) et que l'on se procure habituellement par des moyens malhonnêtes ou prohibés (p. ex., auprès de revendeurs de drogues).

Le fait qu'une drogue soit ou non légalisée dépend souvent de préoccupations d'ordre politique, culturel et social. Par exemple, le tabac était considéré illégal lorsqu'il a été introduit pour la première fois en Angleterre. Il a toutefois été légalisé lorsque l'État en a fait une source de revenu. Malgré le fait qu'on reconnaisse maintenant qu'il pose un risque pour la santé, le tabac demeure une substance licite.

La dynamique liée au changement du statut juridique des drogues se poursuit de nos jours, comme c'est le cas pour la marijuana. Les débats entourant les vertus thérapeutiques et le statut juridique de la marijuana se poursuivent, de même que le débat ayant trait à son potentiel comme source de revenu. Le fait que l'usage d'une drogue

même licite (p. ex., l'alcool) ne soit pas nécessairement sans danger demeure un sujet de préoccupation.

De nombreux problèmes de santé (tant physique que psychologique) et problèmes sociaux sont associés à l'usage des drogues illicites. Il y a notamment les cas de surdose et de décès qui se produisent du fait que les usagers ne connaissent pas la pureté, la qualité ou la force des drogues qu'ils consomment. Les gens peuvent devenir dépendants de drogues illicites, car leur usage ne fait généralement pas l'objet de services de counseling. À l'instar des drogues licites, les drogues illicites peuvent avoir des effets indésirables qui peuvent être dangereux, voire mettre la vie en danger. De plus, les activités associées à l'usage des drogues illicites, dont le partage d'aiguilles, exposent les usagers au risque de contracter le virus de l'immunodéficience humaine (VIH), l'hépatite et d'autres infections. Se procurer des drogues illicites exige d'interagir avec les « revendeurs de drogues » et avec le milieu des drogues illicites, milieu qui comporte ses propres risques. Les usagers peuvent notamment se retrouver aux prises avec le système judiciaire s'ils sont accusés de possession ou de trafic de drogues.

Les drogues illicites sont souvent classées en fonction de leurs effets courants sur le psychisme ou l'organisme. La Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances utilise la classification et les définitions suivantes :

- **Les dépresseurs** (p. ex., alcool, opiacés, héroïne et morphine) ralentissent le rythme cardiaque et abaissent la température corporelle et la pression artérielle.
- **Les stimulants** (p. ex., cocaïne et méthamphétamine) accélèrent le rythme cardiaque et augmentent la température corporelle et la pression artérielle.
- **Les hallucinogènes** (p. ex., acide, champignons magiques et peyotl) agissent en partie comme dépresseurs et en partie comme stimulants. Ces drogues peuvent provoquer des hallucinations auditives ou visuelles.
- **Le cannabis** (p. ex., marijuana, hachisch [hasch] et résine de hachisch). Voir la feuille de la série *L'Essentiel* sur la marijuana à la référence qui suit.

R É F É R E N C E S



Des feuillets d'information sur l'alcool et les autres drogues sont disponibles sur le site Web suivant :

Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. La série *L'Essentiel* de AFM. 2007. <www.afm.mb.ca/maaw/Resource_Kit/frenchfacts/frenchfacts.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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Le saviez-vous?

Inviter les élèves à former de petits groupes en vue d'une discussion menée selon la stratégie Jigsaw (voir l'annexe E) et portant sur les feuillets d'information sur l'alcool et les autres drogues fournis par la Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances dans le cadre de la série *l'Essentiel*. Remettre à chaque groupe un feuillet différent dont il devra débattre des principaux points. Chaque groupe se spécialise ainsi sur un sujet donné. Après un laps de temps prédéterminé, demander aux élèves de former de nouveaux groupes. Chaque élève peut ainsi présenter aux autres membres du nouveau groupe l'information qu'il vient d'acquérir.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Lorsqu'il est question de discuter des différentes classifications des drogues et de l'information sur les différentes drogues, il est très important d'utiliser le conditionnel, car il n'y a pas d'absolu en matière de consommation de substances.

Les élèves peuvent aussi produire une affiche sur le thème « Le saviez-vous? » ou une publicité destinée à convaincre les autres de ne pas consommer ou abuser de drogues.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Jugez-en vous même

Aider les élèves à apprendre à décrire les bienfaits et les risques associés aux médicaments en vente libre et aux médicaments d'ordonnance, puis les inviter à faire l'exercice proposé au DR 2-PT en suivant les directives fournies. Cette activité d'apprentissage favorise la pensée critique et créative et sensibilise aux concepts liés au consumérisme, à la commercialisation des médicaments et à l'éducation aux médicaments.



Se reporter au DR 2-PT : Jugez-en vous même.

DR 1-PT : Comment lire l'étiquette d'un médicament d'ordonnance

Exemple d'étiquette de médicament d'ordonnance

MANITOBA Pharmacy 204 Manitoba Street Winnipeg MB M2B 2Y2 Canada Store # 0001 Phone: 204-204-2004		
Rx# 2042042 Ref:0 Dr. Manitoba		
KEEP OUT OF REACH OF CHILDREN	Toba Man	
	TAKE 1 CAPSULE THREE TIMES DAILY UNTIL FINISHED (ANTIBIOTIC)	
	APO-AMOXI 500MG AMOXICILLIN 500MG RED/YEL/ELLIP/APO{500}	
	30 CAP 14 Oct 2007 Total:21.43	
	Important: Take this medication for the prescribed duration.	
		APX 00628123 EDS

Barcode: Tx# 24242424

(suite)

DR 1–PT : Comment lire l'étiquette d'un médicament d'ordonnance (suite)

En vous reportant à l'exemple d'étiquette présenté ci-dessus, veuillez répondre aux questions qui suivent afin de déterminer quelle information importante doit contenir l'étiquette d'un médicament d'ordonnance.

1. Quel est le nom de la pharmacie? _____
2. Quelle est l'adresse de la pharmacie? _____
3. Quel est le numéro de magasin de la pharmacie? _____
4. Quel est le numéro de téléphone de la pharmacie? _____
5. Quel est le numéro de l'ordonnance? _____
6. Quel est le nom du médecin? _____
7. À quelle date l'ordonnance a-t-elle été exécutée? _____
8. Quel est le nom de la personne à qui le médicament est prescrit?
(Les médicaments d'ordonnance ne devraient être utilisés que par la personne à qui ils sont prescrits.) _____
9. Quel est le nom commercial du médicament?
(Différents fabricants ou différentes compagnies peuvent produire le même médicament générique mais lui donner un nom de marque ou commercial différent.) _____
10. Quel est le nom du médicament ou du principal ingrédient? _____
11. Quelle est la force de ce médicament? _____
12. À quoi correspondent les lettres APX? _____
13. À quoi correspond le numéro inscrit sous le code de la compagnie? _____
14. Combien de comprimés y a-t-il dans le contenant? _____
15. Quelles sont les directives concernant la prise du médicament? _____
16. L'étiquette comporte-t-elle des mises en garde ou des avertissements? _____
17. Les étiquettes de médicament d'ordonnance comportent-elles souvent de l'information additionnelle qui ne figure pas sur celle-ci? _____

(suite)

DR 1–PT : Comment lire une étiquette de médicament d'ordonnance (clé de correction)

1. Quel est le nom de la pharmacie?	Pharmacie Manitoba
2. Quelle est l'adresse de la pharmacie?	204, rue Manitoba, Winnipeg (Manitoba) M2B 2Y2 Canada
3. Quel est le numéro de magasin de la pharmacie?	Le n° 0001.
4. Quel est le numéro de téléphone de la pharmacie?	N° de téléphone : 204-204-2004
5. Quel est le numéro de l'ordonnance?	Rx : n° 2042042
6. Quel est le nom du médecin?	D ^r Manitoba
7. À quelle date l'ordonnance a-t-elle été exécutée?	Le 14 octobre 2007.
18. Quel est le nom de la personne à qui le médicament est prescrit? (Les médicaments d'ordonnance ne devraient être utilisés que par la personne à qui ils sont prescrits.)	Toba Man
8. Quel est le nom commercial du médicament? (Différents fabricants ou différentes compagnies peuvent produire le même médicament générique mais lui donner un nom de marque ou commercial différent.)	APO–Amoxi
9. Quel est le nom du médicament ou du principal ingrédient?	L'amoxicilline est le nom générique du médicament.
10. Quelle est la force de ce médicament?	500 mg
11. À quoi correspondent les lettres APX?	Elles correspondent au code du fabricant ou de la compagnie.
12. À quoi correspond le numéro inscrit sous le code de la compagnie?	Il s'agit du numéro d'identification du médicament (DIN).
13. Combien de comprimés y a-t-il dans le contenant?	30 co (comprimés)
14. Quelles sont les directives concernant la prise du médicament?	Prendre un comprimé trois fois par jour jusqu'à la fin (antibiotique).
15. L'étiquette comporte-t-elle des mises en garde ou des avertissements?	Important : Prendre ce médicament pour toute la durée prescrite. Garder hors de la portée des enfants.
16. Les étiquettes de médicament d'ordonnance comportent-elles souvent de l'information additionnelle qui ne figure pas sur celle-ci?	La date d'expiration, le nombre de renouvellements et de l'information additionnelle sur autocollants, telle que « À prendre avec des aliments ».

DR 2–PT : Jugez-en vous-même*

Objectifs

Les élèves vont :

- décrire les bienfaits et les risques associés aux médicaments en vente libre et aux médicaments d'ordonnance;
- faire preuve d'aptitudes à la pensée critique;
- démontrer leurs aptitudes à la défense d'une cause liée à l'éducation à la santé.

Marche à suivre

Cette activité d'apprentissage, qui fait appel à la pensée critique et à la résolution de problème, intègre des concepts liés au consumérisme et à l'éducation aux drogues. Elle permet en outre aux élèves de défendre une position donnée en rapport avec les médicaments en vente libre ou d'ordonnance.

1. Demander aux élèves de former de petits groupes (p. ex., de quatre personnes).
2. Assigner une tâche à chaque membre du groupe : animateur, lecteur, secrétaire et rapporteur.
3. Consulter l'un des sites Web recommandés pour recueillir de l'information sur les bienfaits et les risques associés aux médicaments en vente libre et aux médicaments d'ordonnance. Il est possible d'utiliser d'autres drogues (p. ex., crack, méthamphétamine).
 - Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. <www.afm.mb.ca/>;
 - Vidal. *L'information de référence sur les produits de santé*. <www.vidal.fr/recherchemedicament.asp>;
 - †Drug Infonet. <www.druginfonet.com/>;
 - †Medline Plus. *Drugs, Supplements, and Herbal Information*. <www.nlm.nih.gov/medlineplus/druginformation.html>;
 - †RxList Inc.: The Internet Drug Index. <www.rxlist.com/script/main/hp.asp>.† anglais seulement

* Source : Michael Ludwig, "Thinking Critically about Over-the-counter and Prescription Drugs", *American Journal of Health Education* n° 36.2 (mars-avril) : p. 124-126. Autorisation d'adaptation accordée par l'American Association for Health Education/American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, propriétaire et éditeur de l'*American Journal of Health Education*.

(suite)

DR 2-PT : Jugez-en vous-même (suite)

4. Créer un nouveau nom pour un médicament ou en former un nouveau à partir de celui existant :

Par exemple : Claritin = Ta Cri Lin.

Les élèves peuvent utiliser un générateur d'anagramme comme celui proposé à l'adresse ci-dessous pour créer de nouveaux noms :

- †Wordsmith.org, *Internet Anagram Server*. <www.wordsmith.org/anagram/>.

Il est important de créer un nouveau nom pour que les élèves puissent aborder l'exercice sans idées préconçues sur les bienfaits et les risques associés à la substance choisie.

5. Remettre aux groupes des questions comme celles suggérées ci-dessous (ou d'autres questions similaires) et leur demander d'y répondre ensemble.
 - a. Est-ce que les bienfaits de ce médicament l'emportent sur les risques qui lui sont associés?
 - b. Qu'aimeriez-vous savoir d'autre sur ce médicament pour être en mesure de prendre une décision éclairée?
 - c. S'il est approuvé, sur quoi devrait essentiellement porter l'étiquette de mise en garde de ce médicament?
 - d. Y a-t-il d'autres façons d'obtenir les mêmes bienfaits sans prendre ce médicaments?
6. Inviter les groupes à partager leurs découvertes avec le reste de la classe.
7. Demander aux élèves de produire un message d'intérêt public portant sur le médicament à l'étude. Leur remettre à cette fin l'information fournie à la page suivante.

Scénario « Jugez-en vous-même »

Vous avez été choisi pour travailler à la Direction générale des produits de santé et des aliments (DGPSA) de Santé Canada, comité canadien responsable de l'approbation des médicaments. Le fabricant souhaite commercialiser le produit _____ comme nouveau médicament en vente libre ou d'ordonnance de trois manières différentes :

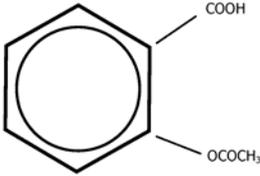
- en combinaison avec des analgésiques;
- comme aide à l'apprentissage vendu sous l'appellation commerciale _____;

(suite)

DR 2-PT : Jugez-en vous-même (suite)

- comme stimulant social sous l'appellation commerciale « En fête! »

Le fabricant soutient que le médicament en question est tout à fait sécuritaire et qu'il constituerait un ajout opportun au marché des médicaments en vente libre. Un essai portant sur plus de un million de doses n'a donné lieu à aucun décès et à très peu d'effets indésirables. Le médicament ne sera commercialisé qu'auprès des adultes, et son usage sera déconseillé pour les enfants. Le fabricant vous a transmis l'information qui suit :

<p>E X E M P L E</p> <p>Nom du médicament <u>ATACA CYCLE LIED SILY QUI</u> (acide acétylsalicylique – Aspirine)</p>	 <p>$C_9H_8O_4$</p>
--	---

Bienfaits

Le médicament est utilisé pour :

- soulager les symptômes de la polyarthrite rhumatoïde;
- pour abaisser la fièvre et soulager les maux de tête, les douleurs menstruelles, les douleurs arthritiques, le rhume, les maux de dent et les douleurs musculaires d'intensité légère à modérée;
- pour prévenir la crise cardiaque chez les personnes qui en ont déjà été victimes ou qui souffrent d'angine (douleur à la poitrine qui survient lorsque le cœur ne reçoit pas suffisamment d'oxygène);
- pour réduire les risques de décès chez les personnes victimes de crise cardiaque ou qui ont déjà été victimes d'une crise cardiaque;
- pour prévenir les accidents ischémiques cérébraux (accident vasculaire cérébral qui se produit lorsqu'un caillot sanguin bloque la circulation sanguine vers le cerveau) ou les mini-accidents vasculaires cérébraux (accident vasculaire cérébral qui se produit lorsque la circulation sanguine vers le cerveau est bloquée durant un bref moment) chez les personnes qui ont subi de tels accidents dans le passé.

Risques

Les effets secondaires mineurs sont notamment :

- diarrhée;
- nausées et vomissements;
- miction réduite;
- éructations, aigreurs.

(suite)

DR 2-PT : Jugez-en vous-même (suite)

Les effets secondaires graves sont notamment :

- selles poisseuses et noires;
- confusion;
- respiration difficile, sifflement;
- étourdissements, somnolence;
- acouphènes;
- convulsions;
- éruption cutanée;
- douleurs gastriques;
- saignement ou signes de contusion inhabituels, marques rouges ou pourpres sur la peau;
- vomissements de sang ou vomissements ressemblant à du « café moulu ».

Un dosage variant entre 150 mg/kg et 300 mg/kg peut être dangereux, tout dépendant du poids de la personne.

Leçon 2 : Stades de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres drogues

Introduction

Dans cette leçon les élèves explorent les stades de la consommation d'alcool ou d'autres drogues, de l'abstinence à la dépendance. Ils apprennent ce que sont les risques et les conséquences liés à la consommation d'alcool ou d'autres drogues et à la dépendance. Aider les élèves à reconnaître les stades de la consommation d'alcool ou d'autres drogues et traiter des faits et des sentiments qui leur sont associés peuvent favoriser une prise de décisions saines.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

La question de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres drogues est considérée comme un sujet potentiellement sensible. Tous les aspects de l'enseignement doivent donc être abordés avec beaucoup de tact.



Résultat d'apprentissage spécifique

11.PT.2 Expliquer les stades de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres drogues;

entre autres : abstinence, consommation occasionnelle, consommation régulière, abus et dépendance.



Principaux éléments de connaissance

- La dépendance aux drogues est une question complexe.
- Les stades de la consommation d'alcool ou d'autres drogues vont de l'abstinence à la dépendance.
- Les signes physiques de l'abus de drogues ou de la dépendance aux drogues varient selon la personne et la drogue en cause.



Questions essentielles

1. Quels sont les stades de la consommation d'alcool ou d'autres drogues?
2. Comment savoir si une personne donnée a un problème de consommation d'alcool ou d'autre drogue?
3. Quels sont les signes de la dépendance et de la toxicomanie? Quelles sont les similarités et les différences?



Information générale

Prévenir la dépendance

La Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances définit la dépendance comme « une relation malsaine entre une personne et une substance, une expérience, un événement ou une activité qui modifie le comportement psychique, relation qui contribue aux problèmes existentiels ou à leur réapparition » (*A Biopsychosocial Model of Addiction*, p. 2). Prévenir la dépendance et faire en sorte que les élèves disposent d'une information à jour pour prendre des décisions saines sont les principaux objectifs de tout programme de d'éducation antidrogue.

Les adolescents se croient souvent invincibles, s'imaginant que les comportements à risque les laisseront indemnes. Certains jeunes ne voient pas où peuvent mener les effets à long terme de l'expérimentation avec l'alcool ou les autres drogues. Ils s'imaginent que le fait de ne consommer qu'une seule fois ou qu'à des fins récréatives n'aura sur eux aucun effet néfaste.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez vous reporter à la ressource suivante (anglais seulement) :

Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. *A Biopsychosocial Model of Addiction*. Winnipeg, Manitoba : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, juin 2000. Disponible en ligne à <www.afm.mb.ca/pdf/BPS-FINAL.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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

De l'expérimentation à la dépendance en 43 secondes

Conçue pour stimuler la réflexion des élèves, cette activité d'apprentissage expérimental offre aux élèves l'occasion de s'informer au sujet de l'alcool et de commencer à explorer leurs sentiments à propos de ses effets dans un environnement sécuritaire. Afin d'illustrer la voie potentiellement dévastatrice que peuvent emprunter les usagers de drogues, inviter les élèves à faire l'activité proposée au DR 3-PT.



Pour l'information générale et les directives se rapportant à cette stratégie d'enseignement, se reporter au DR 3-PT : De l'expérimentation à la dépendance en 43 secondes.



Information générale

Cadre des stades de la consommation

La consommation et l'abus de substances sont des phénomènes complexes qui concernent diverses drogues, différents degrés de consommation et diverses causes. En 1997, la Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances a élaboré un *Modèle des degrés de participation* qui décrit les différents degrés de participation aux jeux de hasard ou de consommation d'alcool ou d'autres drogues. Ce modèle souligne l'importance des facteurs biologiques, psychologiques et sociologiques dans la détermination du degré de participation ou de consommation d'une personne donnée. D'autres types de modèles ou de continuums peuvent aussi permettre aux élèves de définir les habitudes de consommation, mais pour les besoins de ce programme d'études, la discussion qui suit porte essentiellement sur le modèle proposé par la Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances.

Les degrés de participation (ou stades de consommation) décrits dans le modèle de la Fondation vont de l'abstinence à la dépendance, comme l'illustre le tableau qui suit.

Stades de la consommation d'alcool ou d'autres drogues*	
Degré de participation (stade de consommation)	Définition et conséquences des comportements
Abstinence (non-consommation)	<ul style="list-style-type: none">▪ N'a jamais consommé d'alcool ou d'autres drogues▪ A choisi l'abstinence après avoir déjà consommé dans le passé
Participation ou consommation occasionnelle	<ul style="list-style-type: none">▪ Consommation occasionnelle ou peu fréquente (dont expérimentale) d'alcool ou d'autres drogues▪ Peu ou pas de signes de problèmes associés à la consommation
Participation ou consommation régulière	<ul style="list-style-type: none">▪ Consommation régulière d'alcool ou d'autres drogues suivant certaines habitudes (p. ex., consommation quotidienne, hebdomadaire ou mensuelle)▪ Quelques problèmes mineurs ou isolés susceptibles d'être liés à la consommation▪ Cherche activement des occasions de consommer
Participation ou consommation néfaste	<ul style="list-style-type: none">▪ La consommation d'alcool ou d'autres drogues entraîne des problèmes dans au moins une sphère de la vie
Dépendance	<ul style="list-style-type: none">▪ Malgré le fait que sa consommation d'alcool ou d'autres drogues entraîne des problèmes dans différentes sphères de sa vie, la personne continue de consommer. Autres signes :<ul style="list-style-type: none">— tentatives échouées de mettre fin à la consommation ou de la réduire;— beaucoup de temps consacré à la consommation ou à penser à la consommation;— besoins impérieux de consommer;— sentiments de malaise dans les périodes d'abstinence— besoin d'une quantité plus grande de substance pour obtenir le même « high »
Abstinence transitoire	<ul style="list-style-type: none">▪ Choisit de cesser sa consommation d'alcool ou d'autres drogues après un épisode de consommation néfaste ou de dépendance; incertitude par rapport à son choix

(suite)

Stades de la consommation d'alcool ou d'autres drogues* (suite)	
Degré de participation (stade de consommation)	Définition et conséquences des comportements
Abstinence stable/rétablissement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abstinence d'alcool ou d'autres drogues après un épisode de consommation néfaste ou de dépendance; sentiment de confiance et d'aise par rapport à son choix

* Source : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. *Levels of Involvement Framework*. Winnipeg, Manitoba : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, 1998. Disponible en ligne à <www.afm.mb.ca/Learn%20More/Levels%20Invol.pdf>. Adapté avec l'autorisation de la Fondation.

RÉFÉRENCES

Pour de plus amples renseignements, veuillez vous reporter à la ressource suivante (anglais seulement) :

Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. *Levels of Involvement Framework*. Winnipeg, Manitoba : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, 1998. Disponible en ligne à <www.afm.mb.ca/Learn%20More/Levels%20Invol.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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Stades de consommation d'alcool ou d'autres drogues

La connaissance des degrés ou stades de consommation d'alcool ou d'autres drogues, tels que présentés dans le modèle de la Fondation, et l'étude des faits (conséquences, comportements et sentiments) associés aux différents stades devraient aider les élèves à mieux comprendre comment prendre des décisions saines ou comment s'aider eux-mêmes ou aider les autres.

Les stades de consommation et les comportements ou caractéristiques associés à chacun d'eux sont présentés sur des fiches distinctes au DR 4-PT. Mélanger les fiches et remettre à chaque groupe d'élèves son propre « jeu » de fiches. Inviter les élèves à mettre en pratique la stratégie Pense bien-Trouve un lien (voir l'annexe E) pour apparier les comportements et les caractéristiques au stade de consommation correspondant. Leur demander de comparer leurs résultats à ceux de la clé de correction fournie.

En guise de complément à cette activité d'apprentissage, les élèves peuvent rédiger des scénarios illustrant les différents stades de consommation d'alcool ou d'autres drogues.



Se reporter au DR 4-PT : Stades de consommation d'alcool ou d'autres drogues.

DR 3-PT : De l'expérimentation à la dépendance en 43 secondes*

Enseigner aux élèves du secondaire comment évolue l'alcoolisme

Se limiter à informer les jeunes des faits concernant la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues ne constitue pas en soi une stratégie de prévention très efficace. Il est prouvé que les changements de comportement durables tiennent davantage à l'intériorisation des concepts qu'à la simple présentation de faits. Les lignes directrices en matière d'éducation corroborent généralement le fait que les élèves qui ont la possibilité d'intérioriser ou de personnaliser l'apprentissage – de comprendre comment il peut influencer sur leur vie – sont davantage enclins à modifier leur comportement.

Afin de favoriser un changement de comportement, il faut intégrer à la fois les faits et les sentiments au processus décisionnel. Les jeunes doivent avoir l'occasion de pratiquer leurs aptitudes à la prise de décisions, en commençant par explorer leurs sentiments dans un cadre sécuritaire pour ensuite être en mesure de mettre ces aptitudes en pratiques dans des situations plus risquées.

Les jeunes comprennent rapidement le fait que consommer de l'alcool ou d'autres drogues ou en abuser peut entraîner de graves problèmes de santé physique et émotionnelle. Malheureusement, leur croyance en leur propre invincibilité les convainc que ces problèmes ne leur arriveront jamais.

Dans l'activité d'apprentissage expérimental qui suit, conçue pour les amener à débattre du thème de l'alcool, les élèves acquièrent des connaissances sur l'alcool et commencent à explorer leurs sentiments à propos de ses effets dans un cadre sécuritaire. Le thème de l'alcool a été choisi car les adolescents croient souvent à tort que l'alcool n'est pas une substance très nocive. L'exploration des sentiments est importante en regard du processus décisionnel, et cette activité d'apprentissage constitue un premier pas vers l'atteinte de cet objectif. La grande efficacité de cette expérience d'apprentissage tient à son incidence affective.

Activité d'apprentissage

Remettre à chaque élève un paquet de douze feuillets de papier. Une feuille de papier format lettre pliée en trois comme une lettre d'affaires, puis repliée en deux et pliée à nouveau en deux donne douze feuillets de papier de mêmes dimensions. Préciser aux élèves qu'ils seront les seuls à voir leurs propres feuillets puis leur donner les directives suivantes :

- sur trois feuillets, écrivez le nom de trois personnes qui vous sont très chères;

(suite)

* Source : Linda Kolaya et Barb Grimes-Smith, "From Experimenting to Dependency in 43 Seconds: Teaching Junior High and High School Students about the Progression of Alcoholism", *Journal of Health Education* n° 30.3 (mai-juin 1999) : p. 185, 189. Adapté avec l'autorisation de l'American Association for Health Education/American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, propriétaire et éditeur de l'*American Journal of Health Education*.

DR 3-PT : De l'expérimentation à la dépendance en 43 secondes (suite)

- sur trois autres feuillets, écrivez le nom de trois objets que vous possédez et que vous appréciez particulièrement;
- sur trois autres feuillets, écrivez le nom de trois activités auxquelles vous aimez participer;
- sur trois autres feuillets, écrivez trois qualités personnelles dont vous êtes fier.

Demander aux élèves de tenir les feuillets dans la main comme ils le feraient pour des cartes à jouer. Leur expliquer qu'ils devront se prêter à différents scénarios en rapport avec leurs feuillets. Lire les scénarios qui suivent devant toute la classe et suivre les directives figurant entre parenthèses.

Scénarios

1. Vous avez été invité à une fête. Vous êtes revenu tard à la maison, après votre heure de rentrée habituelle, et vous sentez l'alcool. Vos parents vous ont attendu. Vous êtes dans un beau pétrin! Pour vous punir, l'un de vos objets vous sera confisqué. Vous devez le choisir vous-même. (Accorder aux participants 15 secondes pour choisir l'objet et déchirer le feuillet en question.)
2. Après une partie de football du vendredi soir vous vous rendez avec un ami à la maison d'un ami commun. Ses parents sont absents, et il y a de la bière au frigo. Vous buvez à l'excès. Le lendemain matin, c'est la gueule de bois; vous ne vous sentez pas bien et n'êtes pas capable de participer ou d'apprécier l'une de vos activités favorites. Déchirez une activité et une qualité. (Donner aux participants 10 secondes pour choisir et déchirer les feuillets.)
3. Boire est devenu l'un de vos passe-temps favoris, et vous êtes désormais impatient de voir arriver la fin de semaine pour vous y adonner. Vous avez l'impression de maîtriser la situation – qu'il n'y a pas de problème. Déchirez le nom d'une personne et une qualité. (Accorder aux participants 8 secondes pour le faire.)
4. À présent, vous buvez tous les jours, et les conséquences sont graves : suspension de l'école, vol d'argent et disputes avec vos parents. Déchirez le nom d'une personne et une qualité. (Accorder aux participants 5 secondes pour choisir les feuillets.)
5. Après une fin de semaine passée à faire la fête, vous vous faites arrêter sur le chemin du retour pour conduite avec facultés affaiblies. Déchirez un objet et une activité. (Accorder aux participants 5 secondes pour faire leur choix puis leur demander de retourner les trois feuillets restants.)
6. Vous n'avez plus aucune maîtrise sur votre consommation d'alcool. Sans même regarder, retirez deux feuillets des mains de quelqu'un assis près de vous et déchirez-les.
7. Vous terminez l'exercice avec un seul feuillet en main.

(suite)

DR 3-PT : De l'expérimentation à la dépendance en 43 secondes (suite)

Retour sur l'activité d'apprentissage

Poser aux élèves les questions suivantes :

- Comment vous êtes-vous senti au fur et mesure que se déroulait l'activité?
- Quel effet a eu sur vous l'augmentation du rythme de l'activité?
- Quels ont été les éléments les plus faciles à abandonner? Les plus difficiles?
- Quelle a été votre réaction lorsqu'on vous a pris deux des trois derniers feuillets?
- Que ressentez-vous par rapport à l'élément qui vous reste?

Expliquez aux élèves qu'au fur et à mesure que progressait l'activité ils ont ressenti une perte de maîtrise de la situation, comme c'est le cas à travers les différents stades de l'alcoolisme. Discuter des étapes de la progression : expérimentation, consommation régulière, préoccupation quotidienne et dépendance.

Expliquez pourquoi les jeunes traversent les stades du processus de dépendance plus rapidement que les adultes. En voici les raisons :

- le développement physiologique – chez les jeunes, les organes sont encore en développement même si la croissance est terminée;
- les habitudes de consommation – consommation occasionnelle et excessive, usage de drogues multiples.

Demander aux élèves ce qui pourrait être fait pour regagner certaines des pertes. Parmi les suggestions possibles :

- parler à quelqu'un (p. ex., conseiller scolaire, infirmière de l'école, adulte de confiance);
- rechercher de l'aide (p. ex., auprès des Alcooliques Anonymes, d'un organisme communautaire ou d'un centre de désintoxication).

Conclusion

Traiter de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres drogues avec les jeunes peut être très délicat. Nombre d'entre eux sont déjà bien renseignés à propos de l'alcool et de ses effets mais ne comprennent peut-être pas pourquoi ils sont beaucoup plus vulnérables que les adultes aux risques psychologiques et physiques associés à la consommation d'alcool. Cette activité d'apprentissage a été conçue pour présenter les faits tout en laissant les jeunes explorer leurs sentiments dans un cadre sécuritaire et pour les aider à comprendre les répercussions que peut avoir sur leur vie la consommation d'alcool.

DR 4-PT : Stades de la consommation d'alcool ou d'autres drogues*

Niveau de participation/stade de consommation

Abstinence (non- consommation)	Participation/ consommation occasionnelle	Participation/ consommation régulière	Participation/ consommation abusives	Dépendance	Abstinence transitoire	Abstinence stable/ rétablissement
--------------------------------------	---	---	--	------------	---------------------------	---

Comportements/conséquences

N'a jamais consommé d'alcool ou d'autres drogues	A choisi l'abstinence après avoir déjà consommé dans le passé	Consommation occasionnelle ou peu fréquente (dont expérimentale) d'alcool ou d'autres drogues	Peu ou pas de signes de problèmes associés à la consommation	Consommation régulière d'alcool ou d'autres drogues suivant certaines habitudes (p. ex., consommation quotidienne, hebdomadaire ou mensuelle)	Quelques problèmes mineurs ou isolés susceptibles d'être liés à la consommation	Cherche activement des occasions de consommer
--	---	--	--	--	---	--

La consommation d'alcool ou d'autres drogues entraîne des problèmes dans au moins une sphère de la vie	Malgré le fait que sa consommation d'alcool ou d'autres drogues entraîne des problèmes dans différentes sphères de sa vie, la personne continue de consommer	Tentatives échouées de mettre fin à la consommation ou de la réduire	Beaucoup de temps consacré à la consommation ou à penser à la consommation	Besoins impérieux de consommer	Sentiments de malaise dans les périodes d'abstinence	Besoin d'une quantité plus grande de substance pour obtenir le même « high »
--	--	--	--	--------------------------------------	---	---

Choisit de cesser sa consommation d'alcool ou d'autres drogues après un épisode de consommation néfaste ou de dépendance; incertitude par rapport à son choix	Abstinence d'alcool ou d'autres drogues après un épisode de consommation néfaste ou de dépendance; sentiment de confiance et d'aise rapport à son choix
---	--

* Source : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, *Levels of Involvement Framework*. Winnipeg, Manitoba : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, 1998. Disponible en ligne à <www.afm.mb.ca/Learn%20More/Levels%20Invol.pdf>. Adapté avec l'autorisation de la Fondation.

(suite)

DR 4–PT : Stades de la consommation d'alcool ou d'autres drogues (clé de correction)*

Stades de la consommation d'alcool ou d'autres drogues	
Degré de participation (stade de consommation)	Définition et conséquences des comportements
Abstinence (non-consommation)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ N'a jamais consommé d'alcool ou d'autres drogues. ▪ A choisi l'abstinence après avoir déjà consommé dans le passé.
Participation/consommation occasionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consommation occasionnelle ou peu fréquente (dont expérimentale) d'alcool ou d'autres drogues ▪ Peu ou pas de signes de problèmes associés à la consommation
Participation/consommation régulière	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consommation régulière d'alcool ou d'autres drogues suivant certaines habitudes (p. ex., consommation quotidienne, hebdomadaire ou mensuelle) ▪ Quelques problèmes mineurs ou isolés susceptibles d'être liés à la consommation ▪ Cherche activement des occasions de consommer.
Participation/consommation abusive	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La consommation d'alcool ou d'autres drogues entraîne des problèmes dans au moins une sphère de la vie.
Dépendance	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Malgré le fait que sa consommation d'alcool ou d'autres drogues entraîne des problèmes dans différentes sphères de sa vie, la personne continue de consommer. Autres signes : <ul style="list-style-type: none"> — tentatives échouées de mettre fin à la consommation ou de la réduire; — beaucoup de temps consacré à la consommation ou à penser à la consommation; — besoins impérieux de consommer; — sentiments de malaise dans les périodes d'abstinence; — besoin d'une quantité plus grande de substance pour obtenir le même « high »
Abstinence transitoire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choisit de cesser sa consommation d'alcool ou d'autres drogues après un épisode de consommation néfaste ou de dépendance; incertitude par rapport à son choix
Abstinence stable/rétablissement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abstinence d'alcool ou d'autres drogues après un épisode de consommation néfaste ou de dépendance; sentiment de confiance et d'aise par rapport à son choix

* Source : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, *Levels of Involvement Framework*. Winnipeg, Manitoba : Source : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, 1998. Disponible en ligne à www.afm.mb.ca/Learn%20More/Levels%20Invol.pdf >. Adapté avec l'autorisation de la Fondation.

Leçon 3 : Risques et conséquences de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres drogues

Introduction

Cette leçon porte principalement sur les raisons qui poussent les adolescents à consommer de l'alcool ou d'autres drogues ou à en abuser. Nous y traitons aussi des signes et des comportements à rechercher lorsque l'on suspecte quelqu'un d'en abuser, et des risques et conséquences potentiels associés à la consommation et à l'abus d'alcool ou d'autres drogues. Les élèves examinent aussi les situations et les comportements qui peuvent leur permettre de résister davantage aux risques de consommation abusive.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

La question de la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues est considérée comme un sujet potentiellement sensible. Tous les aspects de l'enseignement s'y rapportant doivent donc être abordés avec beaucoup de tact.

Dans ses ressources éducatives, la Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances souligne le fait que, quels que soient la drogue et le degré de consommation, « une drogue est une drogue », et l'alcool est une drogue. Aucune drogue, quelle qu'elle soit, n'est moins dangereuse qu'une autre pour les adolescents. Toutes les drogues présentent des risques potentiels pour les jeunes. Il est important d'examiner les risques d'usage nocif de toute substance, qu'elle soit licite ou illicite.

Selon le Centre canadien de lutte contre l'alcoolisme et les toxicomanies, « l'alcool est de loin la substance la plus consommée par les jeunes, et le calage d'alcool est un phénomène courant. Le cannabis est la deuxième substance la plus couramment consommée par les jeunes Canadiens – et la substance illicite de prédilection. Il est maintenant plus courant pour les élèves de fumer du cannabis que du tabac » (p. 7). Les enseignants sont encouragés à aborder ces questions dans le cadre de la leçon.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez vous reporter aux ressources suivantes :

Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. "Youth", *Services*.

<www.afm.mb.ca/Services/youth.htm> (anglais seulement).

Centre canadien de lutte contre l'alcoolisme et les toxicomanies (CCLAT). *Toxicomanie au Canada : Pleins feux sur les jeunes*, Ontario : CCLAT, septembre 2007. Disponible en ligne à

<www.ccsa.ca/CCSA/FR/Research/Substance_Abuse_in_Canada/SubstanceAbuseinCanada.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

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



Résultats d'apprentissage spécifiques

- 11.PT.3** Examiner les facteurs qui influent sur les décisions concernant la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.
- 11.PT.4** Utiliser de l'information fiable pour prendre des décisions saines afin de s'aider soi-même et d'aider les autres en ce qui a trait à la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.
-



Principaux éléments de connaissance

- Les adolescents peuvent consommer de l'alcool ou des drogues pour différentes raisons.
 - Les facteurs de protection et les facteurs de risque influent sur le choix d'un adolescent d'éviter ou non la consommation abusive.
 - La consommation de drogue, quelle qu'elle soit, a des conséquences. Aucune drogue n'est « moins dangereuse » qu'une autre pour les adolescents.
 - L'abstinence et la réduction des préjudices sont deux messages importants des programmes de lutte contre les toxicomanies.
-



Questions essentielles

1. Quelles sont certaines des raisons qui poussent les gens à consommer des drogues?
 2. Quels sont les facteurs de protection et les facteurs de risque associés au fait qu'une personne donnée évite ou non la consommation abusive d'alcool ou d'autres drogues?
 3. Comment peut-on recourir à un modèle de prise de décisions pour déterminer les risques et les conséquences liés à différents scénarios impliquant la consommation, abusive ou non?
-



Information générale

Pourquoi les jeunes consomment-ils de l'alcool ou d'autres drogues

Certains adolescents commencent à consommer de l'alcool ou d'autres drogues pour diverses raisons, et parmi eux certains sont plus à risque que d'autres de devenir des usagers fréquents. Le message à transmettre aux élèves devrait toujours être qu'il n'existe pas pour les adolescents de drogue « moins dangereuse » qu'une autre. L'abstinence doit toujours être le but recherché; cependant, afin de réduire les préjudices pour soi-même et pour autrui, il peut être nécessaire de fournir de l'information ou d'offrir des programmes qui ciblent les comportements à risque en matière d'utilisation de drogues.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Pourquoi les adolescents consomment-ils de l'alcool ou d'autres drogues?

Inscrire chacune des questions à débattre qui suivent sur une feuille de tableau-papier distincte.

EXEMPLES DE QUESTIONS À DÉBATTRE

- Selon vous, pourquoi certains adolescents choisissent-ils de consommer de l'alcool ou d'autres drogues?
- Selon vous, pourquoi certains adolescents choisissent-ils de ne pas consommer d'alcool ou d'autres drogues?
- Selon vous, pourquoi certains élèves choisissent-ils de faire l'expérience de l'alcool ou d'autres drogues?
- Selon vous, pourquoi certains élèves vont-ils au-delà du stade de l'expérimentation?
- Nommez des aspects positifs de la consommation de drogue?
- Nommez des aspects négatifs de la consommation de drogue?

Inviter les élèves à écrire sur des feuillets autoadhésifs leurs réponses aux questions précédentes et à les afficher sur les affiches correspondantes. Assigner un groupe d'élèves à chacune des questions (inscrites sur les affiches individuelles) et leur demander de vérifier la pertinence des réponses, si certaines réponses se répètent, puis de présenter au reste de la classe un résumé des réponses.

Les élèves peuvent suggérer toute une gamme de raisons expliquant pourquoi les jeunes choisissent de consommer de l'alcool ou d'autres drogues, notamment :

- dans le but d'en faire l'expérience ou de satisfaire leur curiosité;
- pour s'amuser;
- pour défier l'autorité;
- pour en ressentir les effets agréables;
- pour en retirer un sentiment d'appartenance ou d'acceptation sociale et éviter le rejet;
- pour accroître leur confiance en eux ou éliminer leurs inhibitions;
- pour soulager leur douleur;
- pour soulager ou faire face à des problèmes émotionnels (p. ex., colère, stress, anxiété, ennui ou dépression);
- pour se rebeller contre la société ou exprimer leur aliénation;
- pour suivre l'exemple de quelqu'un d'autre;
- pour imiter un modèle véhiculé par les médias (p. ex., un modèle qui tend à normaliser la drogue ou à la présenter sous des couleurs séduisantes);
- parce qu'il est facile de s'en procurer.

RÉFÉRENCES



Pour obtenir de l'information générale ou des statistiques actuelles sur la consommation d'alcool et d'autres drogues en vue de stimuler les débats, veuillez vous reporter aux organismes et aux ressources suivantes :

Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. *Services*.
<www.afm.mb.ca/Services/youth.htm> (anglais seulement).

Centre canadien de lutte contre l'alcoolisme et les toxicomanies (CCLAT).
<www.ccsa.ca/ccsa/>.

Comité responsable de la Semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances (SMSD).
« Aimer la vie : tout le monde y gagne! », *Semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances : Trousse de matériel de ressources*, Winnipeg, Manitoba : Comité responsable de la SMSD, octobre 2007. Publiée chaque année. La trousse est disponible en ligne à <www.afm.mb.ca/maaw/Frenchkit/frenchkit.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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Information générale

Facteurs de risque et facteurs de protection

Lorsque l'on tente de comprendre pourquoi les adolescents commencent ou non à consommer de l'alcool ou d'autres drogues, il est utile de connaître les facteurs de risque et les facteurs de protection vis-à-vis de la consommation nocive ou abusive de substances. L'Alberta Alcohol and Drug Abuse Commission, dans son rapport intitulé *An Overview of Risk and Protective Factors: The Alberta Youth Experience Survey 2002* (George, Dyer et Leven), regroupe les facteurs de risque et de protection liés à l'usage abusif de l'alcool ou d'autres drogues sous les cinq domaines ou catégories suivants : facteurs individuels ou liés à la personnalité, facteurs familiaux, influence des pairs, milieu scolaire et milieu communautaire (facteurs environnementaux).

Il est impossible de prédire de manière catégorique l'évolution d'une personne donnée en regard de l'usage abusif de l'alcool ou d'autres drogues. En général, toutefois, les recherches semblent indiquer que les personnes qui sont exposées à des facteurs de risque multiples et donc à peu de facteurs de protection sont davantage à risque d'abuser de l'alcool ou d'autres drogues que celles exposées à peu de facteurs de risque.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter le rapport qui suit (anglais seulement) :

George, Sheena, Art Dyer et Phyllis Leven. *An Overview of Risk and Protective Factors: The Alberta Youth Experience Survey 2002*, Edmonton, Alberta : Alberta Alcohol and Drug Abuse Commission (AADAC), 2003. Disponible en ligne à <www.aadac.com/documents/TAYES_overview.pdf>. Voir "Chapter Two: Risk Factors" et "Chapter Three: Protective Factors".

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



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Facteurs de risque et facteurs de protection liés à la consommation abusive d'alcool ou d'autres drogues

Le tableau du DR 5-PT illustre les facteurs qui peuvent permettre de prédire dans quelle mesure une personne donnée est à risque ou est protégée d'un usage initial abusif des drogues et de son aggravation subséquente. Demander aux élèves de suggérer des facteurs de risque et de protection (résilience) à inscrire dans les colonnes vides du tableau. Discuter des suggestions avec l'ensemble de la classe puis inviter les élèves à continuer de remplir individuellement leur tableau en s'inspirant des suggestions de leurs camarades de classe. Finalement, remplir le tableau en y ajoutant tout facteur non suggéré par les élèves.



Se reporter au DR 5-PT : Facteurs de risque et facteurs de protection liés à la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Perception du risque

Donner aux élèves l'occasion d'évaluer leur propre perception du risque en regard de comportements précis et d'apprendre que leurs actions peuvent avoir des conséquences à court et à long terme. Après avoir discuté du concept de risque lié aux questions de santé, inviter les élèves à examiner leur perception du risque et leur comportement à l'égard du risque en leur présentant des comportements ou des scénarios précis en rapport avec un continuum de risque allant d'**aucunement risqué** à **très risquée**, tel que décrit au DR 6-PT.



Se reporter au DR 6-PT : Techniques faisant appel à la perception individuelle des risques.

UTILISATION EN CLASSE DE CONTINUUMS DE RISQUE *

L'utilisation en classe de continuums de risque est utile à de nombreux égards, notamment pour :

- améliorer le contenu et la connaissance du matériel didactique;
- servir à l'évaluation de l'apprentissage des élèves (c.-à-d., que les élèves créent leurs propres continuums);
- amorcer un débat en classe sur la variabilité de la perception des risques;
- aider les élèves à réfléchir sur les concepts de risque en rapport avec leurs propres comportements et avec ceux des autres;
- aider les élèves à proposer des sujets liés aux risques pour la santé.

* Source : Julie Gast et Sarah Hodson, "Teaching Techniques for Challenging Individual Risk Perception", *Journal of Health Education* n° 31.4 (juillet-août 2000) : p. 244-246. Adapté avec l'autorisation de l'American Association for Health Education/American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, propriétaire et éditeur de l'*American Journal of Health Education*.



Information générale

Risques pour la santé et conséquences de la consommation abusive d'alcool ou d'autres drogues

Toutes les décisions que nous prenons ont des conséquences tant positives que négatives. Dans certains cas, les risques ou les conséquences sont plus importants que dans d'autres. Le modèle DÉCIDE, que les élèves ont utilisé dans les années antérieures, leur permet d'examiner le pour et le contre de différents choix et solutions et de fonder leurs décisions sur l'information pertinente et actuelle concernant leur santé et sur leurs valeurs familiales et culturelles.

Le modèle DÉCIDE comporte six étapes :

- D Définir le sujet ou le problème/la question.
- E Explorer les choix ou les options. (Quels sont vos choix?)
- C Chercher des solutions de rechange. (Énumérez le pour et le contre de chaque choix ou option.)
- I Inventorier les solutions possibles. (Faites les meilleurs choix.)
- D Décider et passer à l'action. (Faites le meilleur choix.)
- E Évaluer et revoir leur choix.

RÉFÉRENCES



Pour de plus amples renseignements sur les conséquences ou les effets néfastes des drogues, veuillez consulter le site Web suivant :

Santé Canada. « Quels torts la consommation de drogues cause-t-elle? », *Les drogues - Faits et méfaits*, Ottawa, Ontario : ministre des Travaux publics et des Services gouvernementaux, 2000. Disponible en ligne à <www.hc-sc.gc.ca/hl-vs/pubs/adp-apd/straight_facts-faits_mefaits/index_f.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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Conséquences

Inviter les élèves à réfléchir sur les différentes conséquences liées à la conduite sous l'effet de l'alcool en les faisant participer au scénario de jeux de rôle présenté au DR 7-PT. Le scénario est conçu pour permettre aux élèves de « vivre » les conséquences de la décision d'une personne de conduire en état d'ébriété, de cerner les nombreuses décisions qui conduisent au résultat « fatal » et de comprendre comment le fait de prendre une autre décision pourrait aboutir à une conséquence différente.

Au moment de poser des questions à la fin du jeu de rôle, demander aux élèves de présenter leurs observations en suivant les étapes du modèle DÉCIDE, le cas échéant. Ce modèle peut être utilisé pour mettre les élèves au défi de réfléchir sur les conséquences du comportement à risque qui consiste à conduire en état d'ébriété ou aux solutions de rechange à un tel comportement (en énumérant le pour et le contre de **chaque** solution de rechange ou option à l'étape C). Il peut aussi les aider à « voir » les solutions de rechange à la décision ou ses conséquences, et à trouver d'autres options et leurs résultats, plus favorables.



Se reporter au DR 7-PT : Conséquences.

R É F É R E N C E S



Pour obtenir une feuille reproductible du modèle DÉCIDE, veuillez vous reporter à la FR G-11 : Modèle DÉCIDE du document du programme d'enseignement suivant :

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé au secondaire 1 et 2 : document de mise en œuvre*, Winnipeg, Manitoba : Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. La FR G-11 : Modèle DÉCIDE est disponible en ligne à <www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/S1-S2/world/161-11.doc>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Conséquences inattendues

La mort d'Elvis Presley en 1977 à l'âge de 42 ans illustre les conséquences néfastes possibles associées à la consommation de médicaments d'ordonnance. Demander aux élèves d'examiner les risques et les conséquences associés à la combinaison de médicaments en résolvant une étude de cas fondée sur celui d'Elvis Presley et telle que présentée au DR 8-PT. Cette activité de résolution de problèmes permet aux élèves de développer leurs aptitudes à la déduction et de tirer des conclusions logiques à propos de la consommation et de l'abus de médicaments.



Se reporter au DR 8-PT : Conséquences inattendues.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

L'histoire de Sam

Inviter les élèves à lire et à analyser l'histoire de Sam présentée au DR 9-PT, l'histoire d'une adolescente devenue toxicomane et qui s'en est sortie, et de réfléchir sur les conséquences graves de ses choix ou décisions.

Une fois la lecture terminée, demander aux élèves de répondre aux questions suivantes :

1. Selon vous, pour quelle raison Sam a-t-elle commencé à consommer de l'alcool et des drogues?
2. Pourquoi croyez-vous que sa consommation s'est aggravée?
3. Quels signes indiquaient que Sam avait un problème de consommation de drogues?
4. Pourquoi lui a-t-il fallu si longtemps pour demander de l'aide?
5. Selon vous, quelle est la cause de sa rechute?
6. Ses habitudes de consommation avaient-elles d'autres causes sous-jacentes?
7. Qu'ont fait Stephanie et Mike pour aider Sam?
8. Qualifieriez-vous la vie familiale de Sam de normale? Pourquoi?
9. Quelles prises de conscience Sam a-t-elle finalement faites?
10. Selon vous, qu'est-ce que Sam a voulu dire par l'affirmation suivante :
« Être adulte signifie que je dois maintenant assumer mes responsabilités, faire pour moi-même des choses que mes parents ne peuvent pas faire »?



Se reporter au DR 9-PT : L'histoire de Sam.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Bien que l'histoire de Sam ait pour thème la méthamphétamine, nous rappelons aux enseignants d'équilibrer la discussion en y intégrant de l'information sur les drogues qui causent le plus de problèmes aux jeunes, soit l'alcool et la marijuana.

Revoir tous les documents de ressource et études de cas avant de les utiliser avec les élèves pour vérifier s'ils sont adaptés à leur situation et se préparer aux débats qui s'en suivront.

RÉFÉRENCES



L'histoire de Sam est disponible sur le site Web suivant (l'originale est en anglais seulement) :

Heredia, Christopher. "Sam's Story: Walnut Creek Teen's Road from Meth", *San Francisco Chronicle*, le 6 mai 2003, p. A-1. Disponible sur le site Web de SFGate.com à www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?file=/c/a/2003/05/06/MN202176.DTL.

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 www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Sensibilisation aux dépendances

Chaque année, le comité responsable de la Semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances (SMSD) produit une trousse de matériel de ressources destinée à sensibiliser davantage les personnes, les écoles, les milieux de travail et les collectivités à l'usage et à l'abus de substances, aux jeux de hasard et aux sujets connexes et à préconiser des choix sains. Outre le fait de présenter de l'information à jour, la trousse renferme des suggestions d'activités d'apprentissage et de ressources pour les écoles et la collectivité et que les enseignants peuvent utiliser.

R É F É R E N C E S



Pour des suggestions d'activités d'apprentissage et de ressources, veuillez vous reporter au site Web de la SMSD :

Semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances (SMSD).

<www.afm.mb.ca/maaw/>.

Comité responsable de la Semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances (SMSD).

« Aimer la vie : tout le monde y gagne! », *Semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances : Trousse de matériel de ressources*, Winnipeg, Manitoba : Comité responsable de la SMSD, octobre 2007. Publiée chaque année. La trousse est disponible en ligne à <www.afm.mb.ca/maaw/Frenchkit/frenchkit.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

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

DR 5-PT : Facteurs de risque et facteurs de protection liés à la consommation abusive d'alcool ou d'autres drogues

Domaines et facteurs de risque et de protection		
Domaine	Facteurs de risque	Facteurs de protection
Individuel/ personnalité	▪	▪
Famille	▪	▪
Pairs	▪	▪
École	▪	▪
Collectivité/ environnement	▪	▪

(suite)

DR 5-PT : Facteurs de risque et facteurs de protection liés à la consommation abusive d'alcool ou d'autres drogues (clé de correction)

Domaines et facteurs de risque et de protection*		
Domaine	Facteurs de risque	Facteurs de protection
Individuel/ personnalité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ traumatisme physique ▪ tempérament ▪ comportement agressif précoce ▪ introduction précoce à la consommation d'alcool ou d'autres drogues ▪ antécédents de trauma ou d'abus ▪ manque d'engagement par rapport aux valeurs ou aux normes sociétales ▪ concept de soi déficient 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ solides aptitudes sociales et estime de soi ▪ résilience
Famille	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conditions de logement ▪ manque de suivi ou de supervision parental ▪ liens affectifs déficients ▪ manque de communication quant aux règles et aux attentes ▪ conflits familiaux ▪ attitudes tolérantes vis-à-vis de la consommation d'alcool ou d'autres drogues et des jeux de hasard chez les jeunes ▪ alcoolisme et usage de drogues chez les parents 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ suivi et surveillance parentaux ▪ soutien émotionnel ▪ énoncé clair d'attentes normatives et prosociales ▪ liens affectifs positifs
Pairs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ attitude des pairs tolérante vis-à-vis de la drogue et des jeux de hasard ▪ consommation de substances chez les pairs ▪ pression des pairs et rejet par les pairs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ liens avec des amis proches qui ne sont pas des usagers de drogues ▪ liens affectifs positifs
École	<ul style="list-style-type: none"> ▪ échec scolaire ▪ manque de détermination à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ participation à des activités parascolaires ▪ réseaux de soutien social ▪ attentes élevées sur les plans scolaire et social ▪ liens affectifs positifs
Collectivité/ environnement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ caractéristiques de la collectivité ▪ facilité d'accès aux substances ▪ lois, normes de la collectivité favorables à l'usage des drogues et aux jeux de hasard 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ activités parrainées par la collectivité ▪ activités religieuses ▪ liens affectifs positifs

* Source : Sheena George, Art Dyer et Phyllis Leven, *An Overview of Risk and Protective Factors: The Alberta Youth Experience Survey 2002*, Edmonton, Alberta : Alberta Alcohol and Drug Abuse Commission (AADAC), 2003, p. 18, 22-23. <www.aadac.com/documents/TAYES_overview.pdf>. Utilisé avec l'autorisation de l'Alberta Alcohol and Drug Abuse Commission (www.aadac.com) 2008.

DR 6-PT : Techniques faisant appel à la perception individuelle des risques*

Le but de cette stratégie d'apprentissage est de permettre aux élèves d'évaluer leur propre perception des risques en regard de comportements précis et d'apprendre que leurs actions peuvent avoir des conséquences tant à court qu'à long terme.

Continuums de risque

Les continuums de risque peuvent être utilisés en classe pour toute une gamme de contenus. En ce qui concerne cette activité d'apprentissage, les élèves peuvent utiliser le continuum de risque pour discuter des risques associés à la consommation d'alcool, au tabagisme, à l'usage de médicaments d'ordonnance ou de drogues illicites, à la santé des consommateurs, à la violence et ainsi de suite (voir le tableau Domaines de contenu et continuum de risque).

Domaines de contenu et continuum de risque			
Consommation d'alcool	Abstinence	↔	Consommation occasionnelle excessive
Tabagisme	Abstinence	↔	Grand fumeur
Usage de médicaments d'ordonnance	Abstinence	↔	Toxicomane
Usage de drogues illicites	Abstinence	↔	Toxicomane/criminel
Violence	Résolution des conflits	↔	Comportement violent
Santé des consommateurs	Conseil d'un éducateur en matière de santé	↔	Émission-débat télévisé

Types de risque

Avant d'aborder le continuum de risque, discutons des concepts de risque relatif et de prise de risque.

- Demander aux élèves de penser à des exemples de **risques utiles** et de **risques néfastes**. Incrire tous les risques utiles d'un côté du tableau blanc et, de l'autre, tous les autres risques jugés potentiellement néfastes (voir les Types de risque). Cela aide les élèves à comprendre qu'il y a toujours des risques dans la vie et que si certains risques contribuent à promouvoir la santé, d'autres lui sont néfastes.
- À cette étape-ci, demander aux élèves si le risque peut varier selon que le comportement en cause est exceptionnel ou habituel. Par exemple, est-ce qu'une cuite d'un soir peut avoir les conséquences négatives pour la santé associées à l'habitude à long terme de prendre des cuites? Est-ce que le fait de fumer occasionnellement constitue un facteur de risque pour les voies respiratoires?

(suite)

* Source : Julie Gast et Sarah Hodson, "Teaching Techniques for Challenging Individual Risk Perception", *Journal of Health Education* n° 31.4 (juillet-août 2000) : p. 244-246. Adapté avec l'autorisation de l'American Association for Health Education/American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, propriétaire et éditeur de l'*American Journal of Health Education*.

DR 6-PT : Techniques faisant appel à la perception individuelle des risques *(suite)*

Types de risque	
Risques utiles	Risques néfastes
Amorcer une relation	Essayer des drogues
Apprendre à skier	Fumer la cigarette
Commencer un nouvel emploi	Vendre de la drogue
Participer en classe	Conduire en état d'ébriété
Commencer à faire de l'exercice	Entretenir des relations malsaines
Refuser de prendre un risque néfaste	S'intégrer à un groupe de pairs douteux

- Inviter ensuite les élèves à évaluer les divers types de conséquences liées à la prise d'un risque. Il peut s'agir d'un risque d'ordre physique, social, émotionnel ou juridique (voir les Risques associés à la consommation d'alcool). Dire aussi aux élèves que les comportements en rapport avec la santé peuvent avoir des conséquences à court et à long terme. Dans le cas de l'usage de drogues, par exemple, les risques d'ordre physique sont notamment l'anxiété accrue, la somnolence, des signes vitaux anormaux et l'irritabilité, qui seraient classés comme des risques physiques à long terme. Sur le plan social, les risques sont notamment l'aliénation sociale et la perte des amis. Sur le plan émotionnel, il s'agit entre autres des disputes avec les parents ou les amis au sujet de la drogue. Sur le plan juridique, il peut s'agir de problèmes en rapport avec le vol ou le trafic de drogue.

Risques associés à la consommation d'alcool		
Risque physique	Cirrhose du foie	Risque à long terme
Risque social	Jugement affaibli	Risque à court terme
Risque émotionnel	Dépression/violence accrue	Risque à court ou à long terme
Risque juridique	Conduite avec facultés affaiblies	Risque à court ou à long terme

Perception des risques

Après avoir discuté du concept de risque en rapport avec les sujets se rapportant à la santé, inviter les élèves à examiner la perception des risques et les comportements à risque en prenant connaissance de comportements ou de scénarios précis sur un continuum de risque allant de **aucunement risqué** à **très risqué**.

(suite)

DR 6-PT : Techniques faisant appel à la perception individuelle des risques *(suite)*

1. Diviser la classe en deux ou trois groupes, selon la taille de la classe. Remettre à chaque groupe un jeu de fiches identique, chaque fiche portant le nom d'un comportement de santé précis. Le degré de risque associé aux comportements doit varier d'aucunement à très risqué. Remettre une fiche à chaque élève de chaque groupe pour que tous puissent participer. On peut aussi amorcer une discussion en ajoutant des comportements ambigus du point de vue du risque. (Par exemple, lorsque l'on utilise un continuum de risque en rapport avec les comportements liés à l'usage des drogues, une fiche pourrait se lire comme suit : « Boire au cours d'une première rencontre ». Bien que cet exemple ne constitue pas un facteur de risque évident, il suscite généralement une bonne discussion sur la façon dont l'alcool peut altérer les habiletés de raisonnement en rapport avec les comportements sexuels à risque.) Inviter ensuite chaque groupe à former une ligne allant des comportements les moins risqués aux comportements les plus risqués, sans permettre aux autres groupes de connaître l'ordre adopté. Finalement, demander aux groupes de se placer l'un en face de l'autre de manière à pouvoir facilement comparer l'ordre de leurs fiches. Discuter des raisons justifiant l'ordre adopté et de toute différence entre les groupes.
2. Inviter les élèves à former des groupes et leur remettre des fiches. Suggérer aux groupes des sujets en rapport avec la santé déjà abordés en classe et leur demander de trouver des sources d'information se rapportant aux sujets assignés. Demander à chaque groupe de créer son propre continuum de risque en inscrivant une source d'information sur la santé sur chacune des fiches vierges remises. Encore une fois, rappeler aux élèves qu'ils doivent trouver des sources d'information qui vont d'aucunement risquées à très risquées. Un exemple de source d'information risquée pourrait être les émissions-débats ou les annonces publicitaires télévisées, alors qu'un éducateur en matière de santé ou un professionnel de la santé peut être considéré comme une source d'information fiable. Demander aux élèves d'inclure des sources d'information controversées ou discutables, comme les membres de la famille. Une fois l'exercice terminé, inviter les groupes à présenter leur continuum du risque au reste de la classe et à demander aux autres élèves s'ils sont d'accord ou non avec l'ordre des fiches et d'expliquer pourquoi.

L'avantage lié au fait de demander aux élèves de créer leurs propres fiches est que l'enseignant est en mesure d'évaluer l'apprentissage en examinant l'exactitude du contenu et si la perception des risques est démontrée avec précision. De plus, il arrive que les élèves proposent des comportements ou des scénarios à risque que l'enseignant oublierait sans doute d'inclure. Les continuums de risque permettent aussi à l'enseignant de corriger les perceptions erronées en matière de risque, indépendamment de la personne qui en est responsable.

DR 7-PT : Conséquences . . .

Conduire ou ne pas conduire, voilà la décision à prendre*

« Conséquences » est un scénario de jeu de rôles portant sur une « personne ivre », ses amis, une fête, l'alcool et la décision de conduire après en avoir consommé. Toute la classe y participe, y compris l'enseignant. Afin de réduire au minimum l'appréhension des élèves vis-à-vis de leur participation, l'enseignant joue le rôle de la « personne ivre ».

Matériel requis

- six petits morceaux de papier pour chacun des élèves participants;
- un petit sac de papier ou un panier;
- les enseignes suivantes (produites par ordinateur ou à la main sur papier format lettre) :
 - une enseigne : « Personne ivre »,
 - cinq enseignes : « Ami de la personne ivre »,
 - une enseigne : « Hôte »,
 - deux enseignes : « Accompagnateur sobre »,
 - une enseigne : « Conducteur de l'autre voiture »,
 - cinq enseignes : « Passager de l'autre voiture »,
 - trois enseignes : « Coma »,
 - deux enseignes : « Mort ».

Marche à suivre

Remettre à chaque élève six petits morceaux de papier (ou un grand morceau que l'élève découpe en six). Leur demander d'inscrire leur nom sur chaque morceau, puis ramasser un morceau de papier de chaque élève et les placer dans un sac ou un panier. Inviter les élèves à échanger chacun des cinq morceaux restants avec cinq élèves différents. Au bout du compte, chaque élève aura en main cinq morceaux de papier portant chacun un nom différent.

Présenter aux élèves l'histoire qui suit en ne lisant que les passages en *italique*. Suivre les directives.

(Les directives s'appliquent à une classe de 35 à 45 élèves. Pour les classe plus petites, remplacer « cinq » par « trois »).

(suite)

* Source : Joanna Hayden, "Consequences . . . To Drive or Not to Drive, That Is the Decision", *Journal of Health Education* n° 31.3 (mai-juin 2000) : p. 175-176. Adapté avec l'autorisation de l'American Association for Health Education/American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, propriétaire et éditeur de l'*American Journal of Health Education*.

DR 7-PT : Conséquences . . .
Conduire ou ne pas conduire, voilà la décision à prendre (suite)

L'histoire

C'est vendredi soir, et je m'en vais faire la fête et me défoncer!

Collez l'enseigne « Personne ivre » sur votre poitrine.

J'amène avec moi cinq amis à la fête.

Choisissez cinq noms dans le sac et demandez aux élèves choisis de vous rejoindre en avant de la salle de classe. Remettez à chacun une enseigne « Ami de la personne ivre » et demandez-leur de remettre tous leurs papiers signés aux élèves restés assis.

Lorsque nous arriverons à la fête, notre hôte nous accueillera à la porte avec une bouteille de bière.

Tirez un nom du sac et invitez l'élève choisi à se joindre à votre groupe. Remettez-lui l'enseigne « Hôte » et dites-lui de remettre ses papiers signés aux élèves restés assis.

L'hôte nous dit qu'il y a amplement d'alcool et de choses à grignoter (croustilles, bretzels, fromage et craquelins) et nous invite à manger, à boire et à nous amuser! Alors nous avons mangé, puis nous avons bu, bu et bu encore..., et maintenant il est temps de retourner à la maison. Deux de mes amis refusent de monter dans la voiture avec moi. Ils téléphonent à d'autres amis qui ne sont pas venus à fête et leur demandent de les raccompagner à la maison.

Choisissez les deux amis qui cherchent à se faire raccompagner puis demandez aux élèves demeurés assis lesquels d'entre eux ont en main les papiers signés par ces deux élèves. Comme il y a généralement plus d'un élève ayant en main un morceau de papier portant leur nom, choisissez un enseigne « Accompagnateur sobre » pour chaque « Ami de la personne ivre » qui a besoin d'être raccompagné. Invitez les deux élèves à vous rejoindre au devant de la classe et remettez à chacun d'eux un enseigne « Accompagnateur sobre »

Mes trois amis et moi sommes finalement sur le chemin du retour. Il est tard, et je suis vraiment bourré. Mais ce n'est pas la première fois que cela m'arrive. En fait, je pense que je conduis plutôt bien lorsque je suis ivre, ce qui arrive souvent. De plus, je conduis très « lentement ».

Au même moment où la « Personne ivre » et les « Amis de la personne ivre » sont sur le chemin du retour, un autre groupe de personnes revient d'un mariage.

Tirez un nom du sac et demandez à l'élève choisi de venir vous rejoindre au devant de la classe et de prendre l'enseigne « Conducteur de l'autre voiture ». Tirez encore cinq noms et demandez aux élèves choisis de venir vous rejoindre et de prendre chacun une enseigne « Passager de l'autre voiture ».

Je connais très bien la route. La bretelle d'accès à l'autoroute est juste ici. Qu'est-ce que c'est là droit devant avec ces gros phares aveuglants?

(suite)

DR 7-PT : Conséquences . . .
Conduire ou ne pas conduire, voilà la décision à prendre (suite)

BOOM!!!!!!!!!!!!!!

Parmi les « Passagers de l'autre voiture » et les « Amis de la personne ivre », remettez à trois personnes l'enseigne « Coma » et à deux autres l'enseigne « Mort ». Demandez aux élèves demeurés assis et qui ont en main un papier signé par l'une ou l'autre de ces victimes de collision de venir se joindre à votre groupe.

Tous les élèves qui viennent de se joindre au groupe sont les parents, les frères, les sœurs, les cousins, les amis et les voisins des victimes. Regardez bien dans la classe, combien de personnes demeurent assises?

(Courte pause.)

Pas beaucoup.

(Il ne reste généralement que très peu d'élèves assis, parfois aucun.)

Combien de personnes ont été affectées par MA décision de conduire en état d'ébriété?

Attendez quelques instants. Laissez les élèves regarder autour d'eux toutes les chaises vides. À cette étape-ci, il se produit généralement dans la classe un silence qui donne le frisson. Tandis que les élèves sont encore debout à l'avant de la salle de la classe, posez-leur les questions suivantes. Demandez-leur d'y répondre individuellement et d'expliquez leurs réponses en suivant les étapes du modèle DÉCIDE.

Demandez à l'hôte :

Quelles autres décisions aurais-tu pu prendre qui auraient eu d'autres conséquences?

Demandez aux amis :

Quelles autres décisions auriez-vous pu prendre qui auraient eu d'autres conséquences?

Pour terminer :

Quelles autres décisions la « Personne ivre » aurait-elle pu prendre qui auraient eu d'autres conséquences?

Invitez les élèves à retourner à leur place et amorcez un débat sur les risques et les conséquences de la consommation d'alcool et d'autres drogues.

DR 8-PT : Conséquences inattendues : étude du cas d'Elvis Presley*

Information générale

L'autopsie officielle d'Elvis Presley a permis d'établir la présence dans son organisme de huit médicaments d'ordonnance différents et l'absence de toute trace de drogues illicites comme l'héroïne, la cocaïne ou le haschich, souvent présentes dans les cas de surdose. Thomas Noguchi, un coroner de Los Angeles, est d'avis que la mort d'Elvis est accidentelle – il n'était tout simplement pas conscient de l'effet combiné des médicaments absorbés.

Selon Noguchi, les médicaments suivants étaient présents dans l'organisme au moment du décès :

- antihistaminique (médicament d'ordonnance)
- codéine (médicament d'ordonnance contre la douleur)
- Demerol (narcotique d'ordonnance utilisé comme sédatif)
- tranquillisants (médicament d'ordonnance dont le Valium)
- sédatif hypnotique non barbiturique contre l'insomnie

Aucun de ces médicaments d'ordonnance n'était présent à un taux toxique. Les quantités de médicaments trouvées se situaient dans la marge thérapeutique et ne constituaient pas individuellement une surdose.

Même à des doses non toxiques les médicaments d'ordonnance peuvent être mortels. Le Dr Cyril Wecht, pathologiste réputé, affirme qu'Elvis « était une pharmacie ambulante » et que son décès est attribuable à la « polypharmacie » – la réaction combinée de plusieurs médicaments d'ordonnance. La combinaison de médicaments d'ordonnance a provoqué la dépression du système nerveux central : le cerveau, suivi du cœur, et finalement des poumons (Noguchi).

Le médecin prescripteur, George Nichopoulos, a témoigné devant le Tennessee Board of Examiners en réponse à des accusations d'inconduite dans le traitement d'Elvis. Il a alors affirmé qu'Elvis gobait des médicaments « du réveil le matin jusqu'au coucher le soir » (Noguchi). Il a déclaré sous serment qu'Elvis était toxicomane psychologique, qu'il a avait suivi des cures de désintoxication en milieu hospitalier en 1973 et en 1974 pour dépendance au Demerol (analgésique) et à d'autres médicaments et qu'il voyageait avec trois valises bourrées de médicaments destinés à son usage personnel et à celui de son entourage.

(suite)

DÉFINITIONS

Effet additif

L'effet cumulatif d'au moins deux substances pharmaceutiques prises ensemble.

Effet synergique

Renforcement de l'effet produit par la combinaison d'au moins deux médicaments, qui double ou triple leur effet individuel.

Référence : Thomas Noguchi, *Coroner at Large*, New York, NY : Simon & Schuster, Inc., 1985.

* Source : John Janowiak, "Unintended Consequences: A Case Study of Elvis Presley", *Journal of Health Education* n° 30.6 (Nov.-déc. 1999) : p. 364-366. Adapté avec l'autorisation de l'American Association for Health Education/American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, propriétaire et éditeur de l'*American Journal of Health Education*.

DR 8-PT : Conséquences inattendues : étude du cas d'Elvis Presley (suite)

Une semaine avant la tenue d'un concert, Nichopoulos prescrivait un protocole de traitement consistant en de fortes doses d'amphétamines, de dépresseurs et d'analgésiques (soit 680 comprimés, 20 cc de dépresseurs liquides du système nerveux central, des stimulants et des analgésiques). Des placebos étaient souvent substitués aux médicaments d'ordonnance; Elvis se procurait alors ses médicaments auprès d'autres sources. Le juré a innocenté Nichopoulos – car il ne pouvait pas contrôler la consommation d'Elvis.

Le diagnostic : Elvis est décédé d'une crise cardiaque causée par une combinaison de médicaments ayant provoqué une arythmie cardiaque fatale.

Activité d'apprentissage

L'activité de résolution de problèmes qui suit, fondée sur le cas de consommation polymédicamenteuse d'Elvis Presley, illustre les risques et les conséquences de l'utilisation des médicaments. Avant de commencer, inviter les élèves à dresser la liste des médicaments en vente libre généralement présents à la maison. Leur demander d'établir la classification générale de ces médicaments. Les informer que l'usage responsable des médicaments se fait de manière supervisée afin de soulager la douleur ou les autres symptômes de la manière prescrite, alors que la consommation abusive de médicaments est l'usage délibéré d'une substance chimique à des fins autres que médicales. On peut aussi demander aux élèves de trouver cinq raisons positives et cinq raisons négatives de prendre des médicaments d'ordonnance.

Cette activité d'apprentissage exige environ une période de cours (45 minutes à 1 heure).

Objectif

Cette activité d'apprentissage est conçue pour établir les risques et les conséquences de la combinaison de médicaments. En s'efforçant d'apporter des solutions au cas d'Elvis Presley, les élèves développent leurs aptitudes à la déduction, formulent des opinions et tirent des conclusions logiques à propos de la consommation et de l'abus de drogues.

Concepts importants

1. Certaines drogues de rue et médicaments d'ordonnance sont plus puissants et peuvent entraîner des effets secondaires plus graves que les médicaments en vente libre. La surconsommation de drogues de rue ou de médicaments d'ordonnance crée souvent de nouveaux problèmes de santé comme effets secondaires.
2. La réaction à la combinaison de plusieurs médicaments ou drogues, même pris à des doses non toxiques, peut être fatale.

(suite)

DR 8-PT : Conséquences inattendues : étude du cas d'Elvis Presley (suite)

Méthode

Demander aux élèves de lire tour à tour au reste de la classe un paragraphe du texte qui suit.

Imaginez que vous êtes le parent d'un homme d'âge moyen qui fait de l'embonpoint et qui prend les médicaments d'ordonnance suivants :

- un antihistaminique contre les allergies;
- de la codéine et du Dilaudid contre la douleur;
- du Demerol comme sédatif;
- des tranquillisants, dont le Valium;
- un sédatif hypnotique non barbiturique contre l'insomnie;
- des amphétamines pour perdre du poids.

Comme bien des gens, il est obsédé par son apparence physique. Il a commencé à prendre des amphétamines comme coupe-faim pour perdre du poids rapidement en vue d'un rôle dans une pièce que doit présenter une troupe locale. Au moment de faire sa première apparition sur scène, non seulement prenait-il des amphétamines mais il portait des poids de cinq livres aux poignets et aux chevilles durant de longues répétitions physiquement exigeantes.

Il souffre d'insomnie en raison de problèmes au bureau. En guise solution, il prend notamment davantage de sédatifs, ce qui prolonge son sommeil, suivis d'amphétamines pour rester éveillé et alerte au travail. En conséquence, ses conversations avec ses collègues sont devenues de longs monologues sans queue ni tête.

Les amphétamines qu'il prend chaque jour le rendent aussi très bavard. Sa consommation de médicaments d'ordonnance l'amène à manquer chaque mois plusieurs journées de travail et semble influencer de manière radicale sur son rendement. Récemment, une biopsie du foie recommandée par son médecin a révélé un problème plus grave encore.

La taille de son foie, gravement endommagé, est trois fois supérieure à la normale. Dans le passé, on a diagnostiqué chez lui la présence de caillots dans les jambes, l'hypoglycémie, une hypertrophie du cœur et le glaucome. De plus, il est susceptible aux maladies respiratoires et possède des antécédents d'hypertension légère, et les artères coronaires sont partiellement atteints. Au fil des ans, il s'est vu prescrire un large éventail de médicaments pour ces problèmes de santé.

(suite)

DR 8-PT : Conséquences inattendues : étude du cas d'Elvis Presley *(suite)*

Du fait de son intérêt pour la pharmacologie, il traîne souvent avec lui un manuel décrivant tous les médicaments d'ordonnance, leur composition chimique, les doses recommandées et leurs effets secondaires. Il lui arrive même parfois de partager ses médicaments d'ordonnance avec d'autres personnes si leurs problèmes correspondent aux siens.

Il vérifie systématiquement dosages et effets secondaires tout en mélangeant les médicaments à la façon d'un barman préparant des boissons ou d'un chef préparant un plat exotique. Mais les médicaments diffèrent de l'alcool et des aliments. Un médicament peut altérer la perception, d'où parfois la confusion quant à la quantité consommée d'un second médicament, et ainsi de suite, alors que les effets secondaires se chevauchent et s'opposent.

La combinaison de médicaments entraîne des effets que les médicaments, pris seuls, n'ont pas. C'est presque comme si les médicaments conspiraient contre celui qui les consomme. Quoiqu'il en soit il considérait ses nombreuses ordonnances comme des médicaments.

Il avait de vrais problèmes – douleur, insomnie, tendance à l'obésité – et il avait de vrais médicaments pour les régler. Il savait aussi que ces médicaments lui procuraient des sensations agréables qu'il pouvait difficilement expliquer.

Au fait de la consommation chaotique de médicaments de votre parent, vous n'êtes pas étonné d'apprendre qu'il a récemment succombé à une crise cardiaque. Le médecin légiste estime que son décès est attribuable « à une arythmie cardiaque, un rythme cardiaque irrégulier, et à une maladie cardiovasculaire grave ». Il précise dans son rapport que « ces deux maladies peuvent occasionner une arythmie cardiaque, mais que la cause exacte n'a pu être déterminée et risque de ne jamais l'être ».

Le rapport d'autopsie du coroner signale aussi la présence dans l'organisme de plusieurs médicaments d'ordonnance mais qu'aucun de ces médicaments n'était présent à un taux toxique. Les taux se situaient dans la marge thérapeutique et, pris individuellement, ne constituaient pas des cas de surdose.

(suite)

DR 8-PT : Conséquences inattendues : étude du cas d'Elvis Presley (suite)

Présentez un transparent de l'Exemple de débat (voir à la page suivante). Divisez la classe en six groupes et demandez à chaque groupe de débattre de l'une des questions suivantes et d'y répondre :

1. Quelles sont les réactions de l'organisme à la combinaison de plusieurs médicaments d'ordonnance pris simultanément?
2. Comment des médicaments d'ordonnance pris à des doses non toxiques peuvent-ils entraîner la mort?
3. Comment le fait de combiner des médicaments peut-il avoir des effets néfastes sur l'organisme?
4. Quels signes ou symptômes auraient pu indiquer un mauvais usage de médicaments? Qui aurait dû venir en aide au parent?
5. Quelles solutions de remplacement autres que le recours aux médicaments pourriez-vous avoir suggérées à votre parent pour faire face aux problèmes mentionnés?
6. Auriez-vous des motifs de demander au coroner de pousser plus loin l'enquête sur le décès de votre parent?

Expliquez aux élèves que l'étude de cas en question est fondée sur la vie d'Elvis Presley, mort en 1977 à l'âge de 42 ans. Elvis serait décédé d'une arythmie cardiaque que l'on croit attribuable à l'interaction d'un antihistaminique, de la codéine et du Demerol (un analgésique) ainsi que du Valium et de plusieurs autres tranquillisants. L'usage de médicaments d'ordonnance entraîne parfois des réactions fatales.

Présentez un vidéoclip d'une des performances d'Elvis.

Expliquez aux élèves que la plupart des médicaments en vente libre et des médicaments d'ordonnance masquent souvent les symptômes, enraient les problèmes de santé ou altèrent d'une manière ou d'une autre le fonctionnement des organes. L'usage excessif des médicaments d'ordonnance occasionne souvent de nouveaux problèmes de santé à titre d'effets secondaires. Les gens doivent comprendre que leurs maux de tête ne sont pas attribuables à un manque d'Aspirin. La leçon à retenir est que des médicaments d'ordonnance apparemment sans danger peuvent être tout aussi mortels que des drogues illicites lorsqu'ils sont pris en combinaison. Les personnes qui prennent plus d'un médicament devraient suivre de près l'évolution de leur état sous la supervision d'un médecin.

(suite)

DR 8-PT : Conséquences inattendues : étude du cas d'Elvis Presley (suite)

Exemple de débat

Un parent d'âge moyen prend les médicaments d'ordonnance suivants :

- antihistaminique;
- codéine (pour la douleur);
- Demerol (narcotique d'ordonnance utilisé comme sédatif);
- tranquillisants (dont le Valium);
- sédatif hypnotique non barbiturique (contre l'insomnie).

Selon le rapport d'autopsie du coroner, le décès a pour causes :

- une arythmie cardiaque (rythme cardiaque irrégulier);
- une maladie cardiovasculaire grave.

Le rapport d'autopsie précise aussi les points suivants :

- présence de huit médicaments d'ordonnance différents dans l'organisme au moment du décès;
- aucun de ces médicaments n'était présent à un taux toxique; les taux se situaient dans la marge thérapeutique et, pris individuellement, ne constituaient pas des cas de surdose;
- rien n'indique que les médicaments en question aient pu causer la mort ou y contribuer de manière importante.

Questions à débattre

(Répondre aux questions qui suivent en se reportant au contenu des sections précédentes.)

1. Quelles sont les réactions de l'organisme à la combinaison de plusieurs médicaments d'ordonnance pris simultanément?
2. Comment des médicaments d'ordonnance pris à des doses non toxiques peuvent-ils entraîner la mort?
3. Comment le fait de combiner des médicaments peut-il avoir des effets néfastes sur l'organisme?
4. Quels signes ou symptômes auraient pu indiquer un mauvais usage de médicaments? Qui aurait dû venir en aide au parent?
5. Quelles solutions de remplacement autres que le recours aux médicaments pourriez-vous avoir suggérées à votre parent pour faire face aux problèmes mentionnés?
6. Auriez-vous des motifs de demander au coroner de pousser plus loin l'enquête sur le décès de votre parent?

DR 9-PT : L'histoire de Sam : comment une ado de Walnut Creek s'est libérée de sa dépendance à la méthamphétamine*

San Francisco Chronicle

Christopher Heredia, rédacteur attitré de chroniques

Le mardi 6 mai 2003

Lorsque Sam a essayé la méthamphétamine pour la première fois avec ses camarades du secondaire de Walnut Creek l'année dernière, cela l'a effrayée. Mais ça lui a plu. Elle l'a réessayée, et réessayée.

Sam avait toujours détesté son corps, et maintenant elle perdait du poids. Elle trouvait finalement sa place. Elle avait été dépressive, mais la méthamphétamine avait changé les choses.

Peu de temps après toutefois, elle a commencé à se disputer avec ses parents et ses amies. Elle passait parfois des jours entiers dans sa chambre, craignant à tout moment d'entendre la police venir frapper à sa porte. Elle était persuadée qu'elle viendrait l'arrêter. Elle ne dormait plus. Elle ne pesait plus que 45 kg — alors qu'elle en pesait auparavant 66. Elle n'avait plus que la peau et les os. Elle perdait ses cheveux. Elle était seule.

Elle n'arrivait plus à se retrouver.

Au même moment où la consommation de méthamphétamine prenait des proportions épidémique dans les communautés gaies partout au pays, son usage prenait aussi des proportions alarmantes chez les jeunes des banlieues. Les études d'envergure nationale sur la santé révèlent que l'usage de la méthamphétamine croît plus rapidement chez les adolescents américains que l'usage de toute autre drogue. Seule la marijuana est davantage consommée que la méthamphétamine.

À l'échelle nationale, les spécialistes de la santé affirment que la méthamphétamine resserre sa poigne d'acier sur les jeunes des banlieues comme Sam parce qu'ils s'ennuient, sont perturbés et qu'ils sont prêts à faire le saut. Ils portent un lourd bagage émotionnel et recherchent une porte de sortie. Ils sont souvent déprimés et stressés au-delà du supportable. Peut-être souffrent-ils d'hyperactivité avec déficit de l'attention ou de trouble d'apprentissage qui n'a jamais été diagnostiqué.

« La méthamphétamine... ça tue, affirme Sam. Ça a foutu ma vie en l'air. »

Sam n'a que 17 ans. Elle vit à Walnut Creek avec ses parents et sa jeune sœur, une famille de classe moyenne à l'aise. La maison compte quatre chambres à coucher et trois salles de bain. L'entrée est privée. La famille possède une camionnette et un VUS, deux bateaux et une télévision à écran large.

(suite)

* Source : SAN FRANCISCO CHRONICLE par Christopher Heredia. Tous droits réservés 2003, *San Francisco Chronicle*. Reproduit avec l'autorisation du *San Francisco Chronicle* dans le format Autre livre par l'entremise du Copyright Clearance Center.
Reproduit avec l'autorisation du *San Francisco Chronicle* dans le format CD ROM par l'entremise du Copyright Clearance Center.

DR 9-PT : L'histoire de Sam : comment une ado de Walnut Creek s'est libérée de sa dépendance à la méthamphétamine (suite)

Mais de janvier à septembre 2002, leur vie a été un vrai enfer. Sam était perturbée et consommait de la méthamphétamine. Son père buvait beaucoup. Sa mère, qui souffre de dystrophie musculaire, était déjà épuisée.

Au cours de ces neuf mois d'agitation, Sam n'a jamais eu de difficulté à se procurer de la méthamphétamine. La drogue était bon marché – le prix courant pour une dose d'une soirée pour deux était de 40 \$ – et elle n'avait même pas toujours à payer. Sam dit qu'il arrivait souvent que ses amis de la Northgate High School lui en fassent tout simplement cadeau.

« La meth est partout, dit-elle. Impossible d'y échapper. »

Et pourtant, elle y est parvenue. Et avec sa famille, elle espère maintenant que son témoignage – qui relate tout sauf son nom de famille – en aidera d'autres à s'en sortir.

Voici le témoignage de Sam.

La première fois

Durant l'adolescence, Sam n'avait aucun intérêt pour Britney Spears, ni pour les régimes alimentaires ni pour le sport. Elle préférait plutôt dessiner et écrire des poèmes. Elle téléchargeait de la musique à partir d'Internet. Son groupe favori était Sublime, dont le guitariste soliste, Bradley Nowell, une idole de Sam, est mort d'une surdose d'héroïne en 1996.

Sam portait le plus souvent un blue-jean et un sweatshirt. Elle se faisait un trait au crayon noir sur les paupières, et pour le reste, portait un maquillage plutôt discret.

À l'école, Sam ne faisait partie d'aucune bande. Sa jeune sœur, Jessica, est celle qui se donnait toujours des objectifs. À 15 ans, elle n'obtenait que des A à l'école et était une meneuse de claque au sourire éclatant lors des rencontres sportives avec d'autres écoles.

La famille de Sam menait une vie typique de banlieusards. Sa mère, Stephanie, travaille comme bénévole, et son père, Mike, est directeur des télécommunications. Sam se plaisait à fréquenter le centre commercial Sunvalley Mall de Concord et à gratter la guitare avec ses amis dans le parc.

À l'été 2001, Sam a fait l'expérience de l'alcool. Elle avait 16 ans. Sa boisson préférée était la bière – la MGD, sa marque favorite. Elle fumait aussi de la marijuana. Puis en janvier 2002, elle a essayé la cocaïne.

Elle ne connaissait rien de la méthamphétamine. Deux semaines après avoir pris de la cocaïne, une amie lui a offert de la méthamphétamine.

Comme elle se trouvait chez une amie, et que son amie en prenait, ça lui a paru O.K. Sam a ravalé ses craintes. Elles étaient en tout quatre filles. Elles en ont toutes reniflée.

(suite)

DR 9-PT : L'histoire de Sam : comment une ado de Walnut Creek s'est libérée de sa dépendance à la méthamphétamine (suite)

Puis elles en ont reniflée encore.

Sam et ses amies se plaisaient à utiliser le mot « tweek » pour parler de la méthamphétamine.

Peu de temps après, Sam reniflait ou fumait la meth chaque jour. Elle se sentait heureuse.

Ça la rendait bavarde, lui donnait plein d'énergie et ça lui a permis de perdre beaucoup de poids.

C'était les beaux jours, mais ça n'a pas duré.

Des signes d'ennuis

Vers la fin de février, une camarade de classe a appelé Stephanie. Sam ne s'était pas présentée en classe. L'ami disait qu'elle [Sam] était toujours sous l'effet de la drogue. Ses parents étaient fous de colère. Ils ont fait asseoir Sam et l'ont confrontée. Elle leur a menti. Elle leur a dit qu'elle ne faisait que fumer de la marijuana, rien de plus.

Lorsque plusieurs jours plus tard elle a avoué à ses parents qu'elle prenait de la méthamphétamine, ils ont été sous le choc. Puis ils se sont mis à s'inquiéter.

« C'est la pire des choses que tu puisses faire », lui ont-ils répondu.

Ils lui ont collé une interdiction de sortir d'une semaine. Sam y voyait une punition injuste, mais elle savait qu'elle les aurait à l'usure.

Elle a commencé par se faufiler par la fenêtre de sa chambre du rez-de-chaussée et à inventer des histoires à propos de ses fréquentations. Pendant ce temps, elle se limitait à fumer de la marijuana. Son amie n'avait pas de « tweek ». Elle a poursuivi son petit manège de janvier jusqu'à la fin d'août. Puis, un mercredi soir, elle a pris de la cocaïne offerte par une amie. Le jour suivant, la même amie avait de la « tweek ». C'était reparti.

Elle se tenait avec des camarades d'école qui vendaient de la drogue à temps perdu. Deux amis la fournissaient gratuitement en drogue ou lui en refilait pour presque rien.

Elle s'est éloignée de ses amies qui ne prenaient pas de drogue pour qu'elles ne découvrent pas son habitude. Elle avait honte. Elle était « à bout de nerf » – irritée, agitée et paranoïaque. Elle pensait que les gens épiaient ses moindres mouvements. Elle commençait à avoir des hallucinations.

Un jour, elle s'est rendue au centre commercial avec sa sœur. Elle a utilisé la carte de crédit de son père pour retirer un billet de 20 \$ au guichet automatique, pour acheter de la drogue. Son père l'a appris. Jessica lui a tout rapporté ce qu'avait fait sa grande sœur. Son père a explosé et a vertement sermonné Sam.

(suite)

DR 9-PT : L'histoire de Sam : comment une ado de Walnut Creek s'est libérée de sa dépendance à la méthamphétamine (suite)

Ce soir-là, Sam a fugué. Elle partait pour de bon. Elle s'est rendue chez une amie de Walnut Creek.

Elle a fumé pipe sur pipe de méthamphétamine, jusqu'à 7 h le lendemain matin. Pendant ce temps, ses parents l'ont désespérément cherchée toute la nuit. Ils l'ont finalement trouvée après avoir appelé ses amies l'une après l'autre. Ils l'ont ramenée à la maison.

À l'anniversaire de sa mère en août, elle était tellement dopée qu'elle ne voulait pas se joindre à la fête familiale dans un restaurant de Lafayette. Elle était épuisée et s'est endormie dans la voiture. Sa famille l'a forcée à entrer dans le restaurant. La seule chose à laquelle Sam pouvait penser était à quel point elle détestait se trouver là.

Elle se demandait si ses parents allaient remarquer à quel point ses pupilles étaient dilatées. Elle n'a rien mangé.

Pendant quatre semaines, tout au long du mois d'août, Sam a fumé de la méthamphétamine chaque jour. Après un épisode de fugue, son père l'a fait asseoir et lui a demandé si elle souhaitait avoir de l'aide. Elle a répondu que oui.

Début septembre, elle a entrepris une cure de désintoxication à la New Bridge Foundation, une clinique externe privée de Walnut Creek. Les assurances de ses parents couvraient la majeure partie des frais.

Sam a dû faire un pacte avec elle-même et avec sa famille. Elle a signé un contrat maison dans lequel il était dit, entre autres : « C'est la dernière fois aujourd'hui que je prends de la méthamphétamine ». Le contrat exigeait d'elle de dresser la liste des amis qu'elle promettait de ne plus fréquenter et de se soumettre à deux analyses d'urine par semaine pour détecter la présence de drogue.

Sam était en voie de se rétablir.

Une révélation choquante

Plusieurs semaines après avoir signé son contrat, Sam participait à une séance de thérapie familiale en compagnie de ses parents à la New Bridge Foundation. Il y avait dans la pièce des adolescents qui livraient leur témoignage.

Sam disait alors à ses parents qu'elle n'avait pas touché à la méthamphétamine depuis le début du traitement – et ils la croyaient. Mais au cours de cette séance, Sam s'est levée, a regardé Stephanie et Mike et a dit : « Papa et maman, j'en ai pris. »

Stephanie s'est sentie défaillir. Elle a commencé à sangloter. « Je croyais que c'était terminé, Sam. » Elle ne pouvait plus s'arrêter de pleurer.

Sam a rechuté deux autres fois.

(suite)

DR 9-PT : L'histoire de Sam : comment une ado de Walnut Creek s'est libérée de sa dépendance à la méthamphétamine (suite)

Se fixer des objectifs

Vers novembre 2002, Sam n'avait plus rien consommé depuis 45 jours – les rechutes appartenaient au passé.

Sam a convenu avec tout le monde qu'elle avait besoin de se fixer des objectifs pour se tenir loin de la drogue. Elle a rempli un formulaire de la New Bridge Foundation dans lequel étaient énumérés des signes avant-coureurs à surveiller : « manque de rencontres, isolement, colère/tristesse (sic), fréquenter des amis utilisateurs de drogues, fréquenter les fêtes entre amis (sic). »

Elle a aussi fait une liste de choses sur lesquelles travailler : « Maîtriser ma colère, rester occupée, exprimer mes sentiments, me tenir loin de la drogue. »

Presque à la même époque, Sam a commencé à voir un thérapeute, le Dr Alex Stalcup, de Lafayette, qui a diagnostiqué un état dépressif et a commencé à la traiter pour hyperactivité avec déficit de l'attention.

Malgré les progrès de Sam, le Dr Stalcup demeurait préoccupé. Le rétablissement de sa patiente était très fragile.

Soixante-quatrième jour sans drogue

Nous sommes maintenant en décembre, et, à Walnut Creek, la mère de Sam continue de s'adapter à la rude épreuve que constitue la dépendance de sa fille à la méthamphétamine.

« Je me laisse faire trop facilement », explique Stephanie, assise à la table de la cuisine. Elle a modifié ses techniques parentales. « Il m'a fallu du temps pour comprendre que les choses allaient mal, et je dois maintenant être ferme. Je ne veux pas non plus me mettre dans son chemin. J'essaie de la laisser régler ses problèmes. Nous prenons les choses au jour le jour. »

Stephanie et Mike ont retiré à Sam l'autorisation de conduire pour une période indéterminée. Ils l'ont obligée à revenir à la maison immédiatement après l'école ou toute rencontre des Narcotiques anonymes. Sa mère la conduit à ces rencontres.

Stephanie et Mike étaient aussi aux prises avec d'autres problèmes. Sam ne pouvait pas s'imaginer être à la maison parce qu'elle aurait été tentée par le vin et la bière que Mike garde au réfrigérateur. Après une discussion en famille au sujet des habitudes de consommation de Mike, il a été décidé qu'il n'y aurait plus d'alcool dans la maison.

Stephanie et Mike se sont rendus à une rencontre d'Al-Anon, un programme à l'intention des amis et familles de personnes alcooliques ou toxicomanes. C'est là qu'ils ont appris que la dépendance est une maladie, que ce n'est pas un choix personnel mais quelque chose qui ne dépend pas de la volonté.

(suite)

DR 9-PT : L'histoire de Sam : comment une ado de Walnut Creek s'est libérée de sa dépendance à la méthamphétamine (suite)

Cela les a aidés.

Les hauts et les bas

À sa 94^e journée dans drogue – au début de juin – Sam était de mauvaise humeur. Elle a dormi jusqu'au milieu de l'après-midi. Le médecin lui avait prescrit un nouvel antidépresseur.

Stephanie était entrée dans la chambre de Sam quelques jours auparavant et était convaincue d'avoir senti des relents d'alcool.

« Elle n'est tout simplement pas une personne heureuse, explique Stephanie. Je crois que ça a un lien avec ses antécédents d'hyperactivité avec déficit de l'attention et de dépression. Je suis très inquiète. Ça me fait peur. Il est normal pour une maman d'essayer d'arranger les choses, mais cela me dépasse. »

« Elle ne veut pas passer de temps avec sa famille. Elle veut éviter toute responsabilité. Elle n'a touché ni à ses devoirs ni à ses leçons. »

Le père de Sam croit aussi que la famille et ses problèmes ont quelque chose à voir avec l'évasion de Sam dans la drogue. Mais il précise que les expériences de l'adolescence et l'isolement de Sam ont aussi joué un rôle.

« Lorsque les enfants grandissent, nous, en tant que parents, nous tentons de leur transmettre nos valeurs, affirme Mike. Les cris, les hurlements, cela arrive à l'occasion dans toutes les familles. Ça a sans doute aussi contribué au problème. Lorsqu'ils ne réussissent pas bien à l'école, vous mettez de la pression sur eux, et ils cherchent à échapper aux pressions. »

« La méthamphétamine fait des ravages ici, et je suis certain que c'est partout comme cela. Nous sommes fiers d'elle, du fait qu'elle soit capable de s'en sortir, de ne plus y toucher. Peu de gens sont capables de faire cela. »

Chaque fois que Sam sort de la maison, Stephanie a peur qu'elle ne revienne plus – plus jamais. « Avec un peu de chance, elle demeurera en postcure. Nous allons utiliser toutes les ressources dont nous disposons. »

Stephanie s'inquiéterait peut-être moins si elle pouvait entendre les témoignages de sa propre fille.

Comme la fois où Sam a reçu un appel de Nouvel An d'une de ses anciennes amies avec qui elle prenait de la drogue.

« Elle m'a raconté qu'elle ne dormait plus depuis deux ou trois jours, explique Sam. Elle fréquente un revendeur de drogue. Ces gens ne m'attirent pas. Elle me disait : « Sortons ensemble. Je ne t'ai pas vue depuis longtemps. » Je ne voulais plus lui parler.

(suite)

DR 9-PT : L'histoire de Sam : comment une ado de Walnut Creek s'est libérée de sa dépendance à la méthamphétamine (suite)

« Je ne me suis jamais sentie aussi bien. Plus de mensonges, plus rien à cacher, plus de chaos. Plutôt que d'aborder les problèmes de manières inappropriées, nous trouvons des solutions. Je croyais que la méthamphétamine me procurait du plaisir. En réalité, ça n'avait rien d'agréable. »

Sam a fini par comprendre que l'ennui a joué un rôle dans sa dépendance à la méthamphétamine : « Tout le monde a beaucoup d'argent. Les parents donnent de l'argent aux enfants. Il n'y a rien à faire à Walnut Creek. La méthamphétamine vient mettre un peu de piment dans votre vie. C'est ma drogue favorite. C'est aussi la pire. C'est tellement sale. »

Un grand jour

« C'est très bien Sam! », déclare Amy Bush, enseignante, en lui remettant une lettre.
« C'est fait! de s'exclamer Sam. Je vais l'accrocher au mur. Youpi! »

Sam vient tout juste de terminer ses cours à la Nueva Vista Continuation High School.

« Il y eu des moments plutôt difficiles », ajoute à son tour Julie Hernandez, directrice de l'école Nueva Vista.

Le projet final de Sam, remis le 31 janvier, comptait plusieurs poèmes et un texte sur sa lutte contre sa dépendance à la méthamphétamine.

Sam a eu 18 ans le 4 juin. Elle recevra son diplôme le 8, après quoi elle projette de poursuivre ses études au Diablo Valley College à l'automne et de chercher un emploi. Son père lui a promis un Jeep et un téléphone cellulaire.

« J'ai des objectifs, des projets et des échéanciers et je dois me tenir loin de la drogue, explique-t-elle. Je ne peux pas consommer. Je pourrais en mourir. Les choses seront comme avant si je consomme de nouveau. Avant, je réglais mes problèmes en me dopant. Maintenant, j'y fais face. »

L'avenir

Cela fait maintenant 220 jours que Sam n'a pas touché à la drogue.

Ça n'a pas été facile.

« Je serai toujours là pour faire tout ce que je peux pour l'aider, affirme Stephanie. Vous ne pouvez pas abandonner vos enfants. Vous les aimez et vous voulez qu'ils s'en sortent. Ils ne peuvent y parvenir sans une famille solide. »

Pour sa part, Sam n'a jamais été aussi heureuse — ni ne s'est jamais sentie aussi forte.

(suite)

DR 9-PT : L'histoire de Sam : comment une ado de Walnut Creek s'est libérée de sa dépendance à la métamphétamine (suite)

« Je ne veux pas revenir en arrière, dit-elle. Ma vie va très bien maintenant. J'ai ma maison, mon père va m'acheter un Jeep, j'ai mon téléphone cellulaire, et mes parents me font confiance. »

« Être adulte signifie que je dois maintenant assumer mes responsabilités, faire pour moi-même des choses que mes parents ne peuvent faire. »

* L'histoire de Sam est disponible sur le site Web suivant :
Christopher Heredia, "Sam's Story: Walnut Creek Teen's Road from Meth", *San Francisco Chronicle*, le 6 mai 2003 : p. A-1.
Disponible sur le site Web de SFGate.com à <www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?file=/c/a/2003/05/06/MN202176.DTL>.

Leçon 4 : Lutte contre la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues

Introduction

La présente leçon porte principalement sur le dépistage des problèmes de consommation et d'abus d'alcool ou d'autres drogues et sur ce qui peut être fait pour aider une personne aux prises avec de tels problèmes. Les élèves y auront aussi l'occasion de promouvoir la prévention de la consommation d'alcool ou d'autres drogues.

La leçon s'inspire des dépliants suivants, disponibles auprès de la Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances :

- *Are Alcohol/Drugs Causing Problems for You? (Avez-vous des problèmes de consommation d'alcool ou d'autres drogues?)*
- *Signs and Symptoms of Drug Use: A Guide for Parents and Teachers (Signes et symptômes de la consommation de drogues : Un guide à l'intention des parents et des enseignants)*
- *When Someone Else's Drinking, Drug Use or Gambling Affects You (Lorsque les habitudes de jeu ou de consommation d'alcool ou d'autres drogues d'une personne vous affectent)*

Pour obtenir des exemplaires de ces dépliants, veuillez communiquer avec la Fondation à l'adresse ou au numéro de téléphone suivants :

Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances
Services communautaires à l'intention des jeunes
200, rue Osborne Nord
Winnipeg (Manitoba) R3C 1V4
Téléphone : 204 944-6235

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

La consommation et l'abus d'alcool et d'autres drogues sont considérés comme des sujets potentiellement sensibles. Tous les aspects de l'enseignement s'y rapportant doivent donc être abordés avec beaucoup de tact.

RÉFÉRENCES



Pour obtenir de l'information sur les ressources et les services de la Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances et pour communiquer avec ses conseillers les plus près de votre école ou de votre collectivité, veuillez consulter le site Web suivant :

Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. <www.afm.mb.ca>.

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



Résultat d'apprentissage spécifique

- 11. PT.4** Utiliser de l'information fiable pour prendre des décisions saines afin de s'aider soi-même et d'aider les autres en ce qui a trait à la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.



Principaux éléments de connaissance

- Certains signes et symptômes indiquent l'existence d'un problème de consommation de drogues.
 - Les gens doivent s'aider eux-mêmes à éviter la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.
 - Les personnes qui souffrent de problèmes de consommation d'alcool ou d'autres drogues peuvent bénéficier de soutien.
 - Prendre part à l'élaboration de programmes ou de stratégies de prévention de l'abus des drogues favorise la prise de décisions saines.
-



Questions essentielles

1. Comment pouvez-vous aider une personne aux prises avec des problèmes de consommation de drogues?
 2. Quelles sont les ressources disponibles dans votre collectivité pour traiter les problèmes de dépendance et de toxicomanie?
 3. Comment les éléments d'information que vous aurez obtenus influenceront-ils sur vos décisions en ce qui a trait à la consommation ou à l'abus d'alcool ou d'autres drogues?
-



Information générale

Signes généraux de consommation d'alcool ou d'autres drogues*

Les enseignants doivent être conscients des comportements susceptibles de se manifester chez les jeunes qui consomment de l'alcool ou d'autres drogues ou qui en abusent. Il peut aussi être très utile d'encourager les élèves à être à l'affût de tels signes chez leurs amis et de rechercher des moyens de les aider et de leur apporter leur soutien.

Voici des signes et symptômes courants à rechercher chez les personnes susceptibles de consommer de l'alcool ou d'autres drogues :

- manque généralisé d'énergie et de motivation;
- notes scolaires en baisse et abandon de cours;
- retard ou absence en classe;
- préoccupations liées aux activités de consommation;

* Source : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, *Signs and Symptoms of Drug Use: A Guide for Parents and Teachers*. Winnipeg, Manitoba : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, 2006. Adapté avec l'autorisation de la Fondation.

- non-fréquentation des anciens amis « qui ne consomment pas »
- manque de concentration et de mémoire;
- sautes d'humeur et irritabilité accrue;
- changement général de la personnalité ou de l'humeur;
- participation à des activités dommageables;
- retour à la maison tard le soir ou absence pendant toute la nuit;
- retour à la maison ou fréquentation de l'école sous l'effet de l'alcool ou d'autres drogues;
- changements physiques – poids et hygiène;
- présence de bouteilles d'alcool ou de l'attirail commun à la consommation de drogues, comme le papier à rouler ou une pipe;
- comportement autodestructeur, comme se taillader la peau;
- prise de risques, comme la conduite avec facultés affaiblies;
- disparition de biens personnels ou familiaux;
- réserves au sujet des nouveaux amis ou des activités;
- tendance à passer plus de temps seul.

Ces signes peuvent indiquer qu'un jeune a besoin d'aide. Les enseignants qui observent des signes possibles de consommation d'alcool ou d'autres drogues chez un jeune sont encouragés à lui faire part de leurs observations ou de leurs préoccupations même s'ils ne sont pas certains que ces signes indiquent l'existence d'un problème de consommation. La plupart des élèves qui ont des problèmes de consommation de substances ne demandent pas d'aide et peuvent même nier leur problème. Cependant, le fait d'être informé des réactions des autres peut encourager un élève à examiner son comportement et à accepter leur aide. Les Étapes du changement présentées à la leçon 2 du module B s'appliquent aussi aux changements de comportement liés à la consommation d'alcool ou d'autres drogues. Il est important de déterminer à quelle étape de la consommation se situe un élève donné (c.-à-d., précontemplation, contemplation, préparation, action, entretien) et d'utiliser les stratégies les mieux adaptées à chacune des étapes.

Les conseillers de la Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances peuvent vous aider à déterminer le mode d'intervention le mieux adapté. Même si un jeune consomme très peu, l'éducation à l'alcool et aux autres drogues et la discussion peuvent promouvoir une prise de décisions saines.



Information générale

Lorsque la consommation de substances d'une personne affecte les autres*

Bien que la situation de chacun soit unique, les personnes affectées par les habitudes de consommation d'alcool ou d'autres drogues de quelqu'un d'autre ont parfois en commun nombre d'expériences et de sentiments. Elles ont souvent l'impression d'être responsables du problème et que personne ne peut comprendre leur situation. Pareilles croyances peuvent susciter chez elles des sentiments de culpabilité, de gêne, de colère et de solitude, et peuvent les empêcher de demander de l'aide.

Voici deux messages importants à transmettre aux élèves :

- Si vous croyez être affectés par la consommation d'alcool ou d'autres drogues de quelqu'un d'autre, vous n'êtes pas seuls.
- Vous n'êtes pas responsables des choix ou du comportement des autres.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Êtes-vous affecté par la consommation de substances d'une autre personne?*

Les questions qui suivent sont destinées à aider les élèves à déterminer si la consommation d'alcool ou d'autres drogues d'une autre personne leur cause des problèmes.

Présenter un scénario dans lequel la dépendance à une substance d'une personne donnée affecte son entourage. Les élèves doivent s'imaginer faire partie de cet entourage. Inviter les élèves à recourir à la stratégie de la Roue messagère (voir l'annexe E) pour discuter des questions qui suivent et à présenter le résumé de leur discussion à la classe après une période prédéterminée.

Questions à se poser à soi-même

- Suis-je parfois inquiet de ce qui risque d'arriver lorsqu'une personne que j'aime boit ou consomme de la drogue?
- Est-ce que j'évite des situations au cours desquelles un ami ou un membre de la famille risque de consommer de l'alcool ou d'autres drogues?
- Est-ce que je tente de restreindre la consommation d'alcool ou d'autres drogues d'une autre personne? (Par exemple en mélangeant de l'eau à l'alcool ou en cachant l'alcool?)
- Est-ce que je me sens parfois blessé ou fâché en raison du comportement d'un ami ou d'un membre de la famille qui consomme de l'alcool ou d'autres drogues?

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Selon le contexte de la classe, l'enseignant peut utiliser ces questions dans le cadre de rencontres individuelles avec les élèves plutôt que dans un contexte de groupe.

Les mêmes questions peuvent servir à des discussions portant sur d'autres comportements dépendants, comme le jeu compulsif.

* Source : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, *When Someone Else's Drinking, Drug Use or Gambling Affects You*. Winnipeg, Manitoba : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, 2006. Adapté avec l'autorisation de la Fondation.

- Ai-je laissé tomber des activités que j'aime pour prendre soin d'un ami ou d'un membre de la famille qui consomme de l'alcool ou d'autres drogues?
- Est-ce que je me sens parfois embarrassé par le comportement d'un proche qui a bu de l'alcool ou consommé de la drogue?
- Suis-je inquiet du fait que d'autres personnes pourraient découvrir les habitudes de consommation d'un ami ou d'un membre de la famille?
- Ai-je été témoin d'occasions spéciales gâchées du fait de la consommation d'alcool ou d'autres drogues d'une personne?
- Est-ce que je cache le fait qu'une personne que j'aime consomme de l'alcool ou d'autres drogues ou est-ce que je mens à ce sujet?
- Est-ce que je me sens responsable du fait qu'un ami ou un membre de la famille boit de l'alcool ou prend de la drogue?

Inviter les élèves à parler de ces problèmes avec quelqu'un qui les comprend et qui est en mesure de les aider à donner un sens à une situation qui les dépasse. Les encourager à communiquer avec un conseiller scolaire ou de la fondation manitobaine de lutte contre les dépendances.

RÉFÉRENCES



Pour communiquer avec les conseillers de la Fondation les plus près de votre école ou de votre collectivité, veuillez vous reporter à l'information-personne ressource présentée sur le site Web suivant :

Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. <www.afm.mb.ca>.

Pour de plus amples renseignements sur la façon dont les amis peuvent aider, veuillez consulter les ressources suivantes :

Infodrogue IPE. *Jeunesse : Les solutions : Comment venir en aide à un(e) ami(e) qui semble avoir un problème lié à l'alcool ou à une autre drogue?*
<www.peidruginfo.ca/index.php3?number=1006517&lang=F>

O'Connor, Betsy. *A Guide for Teens: Does Your Friend Have an Alcohol or Other Drug Problem?* Boston, MA: Center for Health Communication, Harvard School of Public Health, 1994. Disponible en ligne à <<http://ncadi.samhsa.gov/govpubs/phd688/>> (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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Information générale

La consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues chez les élèves

Bien que les élèves soient encouragés à s'abstenir de toute consommation d'alcool ou d'autres drogues, les statistiques révèlent qu'ils font usage de substances licites et illicites.

- An Canada, « l'alcool est de loin la substance la plus consommée par les jeunes, et le calage d'alcool est un phénomène courant. Le cannabis est la deuxième substance la

plus couramment consommée par les jeunes Canadiens – et leur substance illicite de prédilection. Il est maintenant plus courant pour les élèves de fumer du cannabis que du tabac » (Centre canadien de lutte contre l'alcoolisme et les toxicomanies, p. 7).

- Selon une enquête récente menée au Manitoba, 80 % des élèves manitobains de la 9^e à la 12^e année consomment de l'alcool, et 42 % d'entre eux consomment du cannabis (Patton, Mackay et Broszeit, p. 13, 37).

Comme l'alcool est une drogue fréquemment consommée par les élèves du secondaire, ces derniers devraient apprendre à partir de quel moment sa consommation devient nocive pour eux-mêmes et pour les autres.

R É F É R E N C E S

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

Centre canadien de lutte contre l'alcoolisme et les toxicomanies (CCLAT). *Toxicomanie au Canada : Pleins feux sur les jeunes*, Ontario : CCLAT, septembre 2007. Disponible en ligne à <www.ccsa.ca/CCSA/FR/Research/Substance_Abuse_in_Canada/>.

Patton, David, Terri-Lynn Mackay et Brian Broszeit. *Alcohol and Other Drug Use in Manitoba Students*. Winnipeg, Manitoba : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, mai 2005. Disponible en ligne à <www.afm.mb.ca/pdf/> (anglais seulement).

Pour des statistiques à jour, veuillez communiquer avec votre office régional de la santé ou consulter les sites Web suivants :

Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. <www.afm.mb.ca>

Comité responsable de la Semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances (SMSD). « Aimer la vie : tout le monde y gagne! », *Semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances : Trousse de matériel de ressources*, Winnipeg, Manitoba : Comité responsable de la SMSD, octobre 2007. Publiée chaque année. La trousse est disponible en ligne à <www.afm.mb.ca/maaw/Frenchkit/frenchkit.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 <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

La consommation d'alcool ou d'autres drogues vous occasionne-t-elle des problèmes?*

Pour aider les élèves à réfléchir aux effets et aux conséquences pour eux-mêmes de leur consommation d'alcool ou d'autres drogues, les inviter à répondre aux questions suivantes :

- Vous êtes-vous déjà disputé avec vos parents ou tuteurs au sujet de la consommation de drogues ou d'alcool?
- Avez-vous déjà menti à des amis ou à des membres de la famille afin de cacher votre consommation?

R E M A R Q U E P O U R L ' E N S E I G N A N T

Selon le contexte de la classe, l'enseignant peut utiliser ces questions dans le cadre de rencontres individuelles avec les élèves plutôt que dans un contexte de groupe.

- Vos relations avec vos amis ou votre famille ont-elles changé en raison de votre consommation d'alcool ou de drogues?
- Vous êtes-vous déjà senti peu fier de vous en raison de quelque chose que vous avez dit ou fait sous l'influence de l'alcool ou de la drogue?
- Avez-vous l'impression que les autres ne vous font plus confiance?
- Avez-vous volé de l'argent, de l'alcool ou d'autres choses à votre famille ou à des amis?
- Avez-vous de la difficulté à vous concentrer ou l'impression que votre mémoire n'est plus aussi bonne qu'avant?
- Êtes-vous impliqué dans une activité illicite?

* Source : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances. *Are Alcohol/Drugs Causing Problems for You?* Winnipeg, Manitoba : Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, 2006. Adapté avec l'autorisation de la Fondation.

- Vos notes scolaires sont-elles en baisse?
- Avez-vous laissé tomber des activités que vous trouviez importantes auparavant?
- Consommez-vous de l'alcool ou d'autres drogues pour vous sentir mieux, voire pour vous sentir normal?
- Vos anciens amis vous évitent-ils? Préférez-vous maintenant des amis qui consomment de l'alcool ou d'autres drogues?
- Avez-vous déjà conduit sous l'effet de l'alcool ou d'autres drogues?
- Avez-vous déjà envisagé réduire ou cesser votre consommation?

Si un élève répond par « oui » à l'une ou l'autre de ces questions et que sa consommation d'alcool ou d'autres drogues le préoccupe, il faut l'encourager à communiquer avec le conseiller scolaire ou avec un conseiller de la Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances.



Information générale

Prévenir la consommation ou l'abus d'alcool et d'autres drogues

Faire participer les élèves à des discussions, à des projets, à des débats, à des exposés et à des campagnes média est une stratégie recommandée pour prévenir la consommation et de l'abus d'alcool et d'autres drogues. Les enseignants peuvent accroître la pertinence de l'apprentissage en faisant participer les élèves à des stratégies d'apprentissage, en les faisant analyser leurs propres comportements et en présentant de l'information qui les aidera à prendre des décisions mieux éclairées.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Acquérir des aptitudes à la promotion d'idées par la présentation d'un témoignage d'expert

Le projet de groupe présenté sommairement au DR 10-PT offre aux élèves l'occasion de rechercher et de présenter des arguments persuasifs (témoignage d'expert) à l'appui de leur cas touchant à un sujet choisi se rapportant à la drogue.



Se reporter au DR 10-PT : Acquérir des aptitudes à la promotion d'idées par la présentation d'un témoignage d'expert.

REMARQUE POUR L'ENSEIGNANT

Ce travail de groupe pourrait exiger plus de temps qu'une simple leçon. C'est là un exemple de choix qui pourrait être offert dans le cadre du Volet de prestation adaptable de ce programme d'études. Encourager les élèves à utiliser des contenus actuels, justes et à caractère local ou canadien dans leur travail.



Suggestion pour l'enseignement ou l'évaluation

Exposé sur la prévention de la toxicomanie

Demander aux élèves de travailler en groupes de quatre à six personnes pour réaliser une présentation visuelle sur un sujet lié à la drogue (voir le DR 11-PT). Cette activité d'apprentissage créative donne aux élèves l'occasion d'explorer les attitudes et les comportements en rapports avec des thèmes liés à la drogue et d'élaborer des stratégies de prévention par l'entremise de projets de présentation visuelle intégrant des éléments oraux et écrits.



Se reporter au DR 11-PT : Exposé sur la prévention de la toxicomanie.

DR 10–PT : Acquérir des aptitudes à la promotion d'idées par la présentation d'un témoignage d'expert *

Objectif

Ce projet de recherche de groupe vise à aider les élèves à acquérir les connaissances et les aptitudes nécessaires à la promotion d'idées par la recherche et la présentation d'un témoignage d'expert portant sur des sujets choisis.

Matériel et ressources

Pour ce projet de recherche, les élèves peuvent utiliser des vidéoclips, des articles de journaux ou de revues, des statistiques et Internet. Ils peuvent choisir toute technique de présentation individuelle ou combinaison de techniques (p. ex., exposé, diaporama utilisant tout logiciel de présentation). S'il le souhaite, l'enseignant peut enregistrer les exposés sur bande vidéo afin de simuler un témoignage d'expert réel.

Marche à suivre

Au début du module, diviser les élèves en groupes de cinq et leur offrir un choix de sujets de recherche pour leur témoignage d'expert. Ils peuvent choisir à partir d'une liste de sujets fournie par l'enseignant ou choisir un sujet controversé qui intéresse le groupe (voir Témoignage d'expert : liste des sujets et lignes directrices du projet à la fin du DR 10-PT).

Le projet se divise en deux parties :

- **Partie A** : En début de projet, chaque groupe doit soumettre un document de deux ou trois pages décrivant ses plans en rapport avec le témoignage d'expert. Le document devrait inclure les éléments suivants :
 1. **Plan exhaustif** : Définit l'approche adoptée par le groupe et les principaux arguments en rapport avec le sujet de recherche choisi.
 2. **Ressources proposées** : Indique les ressources (p. ex., journaux, revues, Internet ou autres médias) et le matériel visuel que le groupe utilisera.
 3. **Format de la présentation** : Définit le format de présentation choisi par le groupe (p. ex., diaporama, exposé).
 4. **Responsabilités du groupe** : Décrit brièvement le rôle et les tâches des membres du groupe.

(suite)

* Source : Priya Banerjee, "Learning Advocacy Skills through Expert Testimony", *American Journal of Health Education* n° 34.2 (mars-avril 2003) : p. 113-116. Adapté avec l'autorisation de l'American Association for Health Education/American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance propriétaire et éditeur de l'*American Journal of Health Education*.

DR 10-PT : Acquérir des aptitudes à la promotion d'idées par la présentation d'un témoignage d'expert *(suite)*

- **Partie B :** Chaque groupe doit préparer la présentation d'un témoignage d'expert. La présentation doit durer environ 20 minutes, sans compter le temps réservé aux questions de l'auditoire, et doit intégrer les éléments suivants :
 1. **Introduction :** Présenter brièvement les membres du groupe. (1 minute)
 2. **Description du problème :** Décrire de manière détaillée le problème, les préoccupations ou la question faisant l'objet de controverse que le groupe va aborder.
 - a. **Définir le problème :** Explorer les causes et l'étendue du problème et les tendances largement observées. Informer l'auditoire de l'origine du problème, de son étendue et de la façon dont les collectivités s'y prennent pour le résoudre. (3 minutes)
 - b. **Présenter des données démographiques :** Présenter des données démographiques locales, provinciales, nationales ou internationales, selon le cas. Préciser qui sont les personnes touchées par le problème et combien de personnes le sont. (3 minutes).
 - c. **Présenter une analyse des répercussions :** Décrire les aspects économique, politique et social du problème et dire comment il évoluera si aucune mesure correctrice n'est apportée. (5 minutes)
 3. **Solution proposée :** Décrire en détail un programme ou un plan destiné à s'attaquer au problème ou à le résoudre. Il peut s'agir d'un programme ou d'un plan théorique ou existant. Si nécessaire, recommander l'adoption d'une nouvelle politique ou d'une nouvelle loi. Finalement, décrire les modalités de mise en œuvre et d'évaluation de la solution. (5 minutes)
 4. **Conclusion :** Résumer les principaux points du problème présenté. Lancer un appel à l'action et expliquer à l'auditoire ce qu'il doit faire pour changer les choses. (3 minutes)
 5. **Débat :** Répondre aux questions de l'auditoire. (5 minutes)

Évaluation

L'enseignant et l'auditoire évaluent le témoignage d'expert de chacun des groupes. Le jour de la présentation du témoignage, les pairs qui constituent l'auditoire seront informés des rôles qu'ils devront jouer. Au moment de la présentation du témoignage d'expert sur un sujet donné, les élèves de l'auditoire devront jouer les rôles de législateurs, de responsables d'école, de parents de membres d'une collectivité donnée. Ils formuleront ainsi des questions du point de vue du rôle qui leur est assigné (p. ex., l'élève qui joue le

(suite)

DR 10-PT : Acquérir des aptitudes à la promotion d'idées par la présentation d'un témoignage d'expert *(suite)*

rôle d'un parent interrogera le « groupe d'experts » du point de vue d'un parent). Chaque membre de l'auditoire jouera un rôle et devra poser une question pertinente en regard de son rôle, ce qui constitue un défi unique pour le groupe chargé de la présentation. Si leurs recherches ont été bien menées, les membres du groupe pourront répondre aux questions suffisamment bien pour satisfaire et renseigner l'auditoire.

L'enseignant et l'auditoire évalueront les présentations (voir Témoignage d'expert : Évaluation par l'enseignant et par l'auditoire formé des pairs à la fin du DR 10-PT) :

- **Évaluation de l'enseignant** : L'enseignant évalue le groupe en fonction du caractère exhaustif du témoignage.

Il peut utiliser l'échelle d'appréciation suivante :

4 - Exemplaire, 3 - Compétent, 2 - Progressif, 1 - Débutant, Abs. - Absence (d'un certain élément)

L'enseignant peut recourir aux critères d'évaluation suivants :

1. Caractère minutieux de la recherche sur le problème.
2. Créativité (le cas échéant) ou connaissance approfondie de la solution proposée.
3. Degré de persuasion.
4. Gestion du temps.

- **Évaluation de l'auditoire formé des pairs** : Les pairs peuvent utiliser la même échelle d'appréciation pour l'évaluation des groupes :

4 - Exemplaire, 3 - Compétent, 2 - Progressif, 1 - Débutant, Abs. - Absence (d'un certain élément)

Les pairs évaluent chacune des présentations en fonction des critères suivants :

1. Réponses satisfaisantes. L'auditoire doit évaluer dans quelle mesure le groupe a répondu aux questions individuelles de manière satisfaisante.
2. Degré de créativité. L'auditoire doit évaluer dans quelle mesure le groupe a su capter et maintenir son attention tout au long de la présentation.
3. Degré de persuasion. L'auditoire doit évaluer dans quelle mesure le groupe a pu le convaincre que la solution proposée au problème était appropriée.
4. Mesure selon laquelle l'auditoire a appris de nouvelles choses.
5. Mesure selon laquelle le groupe semblait renseigné sur le sujet.

(suite)

DR 10-PT : Acquérir des aptitudes à la promotion d'idées par la présentation d'un témoignage d'expert (suite)

Témoignage d'expert : Liste des sujets et lignes directrices du projet

Sujet possibles pour le témoignage d'expert

Les lignes directrices qui suivent doivent être prises en compte pour la préparation de ce projet :

- Choisissez un sujet pour votre groupe à partir de la liste qui suit.
Vous présenterez des arguments en faveur :
 1. d'un programme antidrogue privilégiant l'abstinence;
 2. d'un programme antidrogue privilégiant la réduction des préjudices;
 3. d'un test de dépistage des drogues universel et obligatoire;
 4. de programmes de prévention de la toxicomanie;
 5. d'une formation au dépistage et à la prévention de la toxicomanie obligatoire pour les enseignants.
- Le témoignage d'expert doit être efficace, énergique et persuasif.
 - L'équipe doit préparer une présentation d'une durée de 20 minutes sur le sujet choisi. Vous pouvez utiliser des tableaux, des graphiques ou tout autre support visuel pour appuyer votre présentation orale. La lecture de documents n'est pas autorisée au cours de la présentation.
 - Utilisez toutes les techniques que vous connaissez pour « persuader » l'auditoire et retenir son attention. Faites appel à des expériences personnelles pertinentes, à des vignettes d'études de cas ou à des statistiques. Mais d'abord et avant tout, sachez informer l'auditoire : faites bien votre recherche.

Partie A : Ébauche du témoignage d'expert

La première partie du projet consiste à produire un document présentant les éléments suivants :

- plan exhaustif de la présentation (votre point de vue, vos principaux arguments);
- ressources proposées (p. ex., journaux, revues ou autres médias) et liste des supports visuels à utiliser;
- logistique (comment se déroulera la présentation et tout besoin en matière d'équipement audiovisuel).

Partie B : Aperçu du témoignage d'expert

La seconde partie du projet consiste à présenter les résultats de vos recherches.

- **Introduction** : Présentez-vous brièvement.
- **Description du problème** : Décrivez le problème, les préoccupations ou la question controversée dont vous allez parler en détail.
 - **Définir le problème** : Examinez les causes et l'étendue du problème et les tendances largement observées. (Quel est le problème? Où a-t-il commencé? Qui fait quoi pour l'enrayer ou le prévenir?)
 - **Présenter des données démographiques** : Présentez des statistiques locales, provinciales, nationales ou internationales, selon le cas. Dites qui est touché par le problème.
 - **Décrire les répercussions** : Expliquez qui ou quelles choses sont touchés par le problème. Décrivez-en les aspects économique, politique et social et dites comment il évoluera si aucune mesure corrective n'est apportée.
- **Solution proposée** : Proposez une solution ou un plan concret destiné à affronter le problème (qui est le titre de votre sujet et la partie principale de votre présentation).
 - Décrivez les aspects théoriques de votre plan ou solution.
 - Décrivez le rapport coût-efficacité de la mise en œuvre de la solution proposée.
- **Conclusion** : En guise de conclusion, résumez les principaux points du problème, vos préoccupations, ce qui pourrait arriver et ce qui devrait être fait (appel à l'action).

(suite)

**DR 10–PT : Acquérir des aptitudes à la promotion d'idées par la
présentation d'un témoignage d'expert (suite)**

Témoignage d'expert : Évaluation par l'enseignant et l'auditoire formé des pairs					
Échelle d'appréciation 4 – Exemplaire, 3 – Compétent, 2 – Progressif, 1 – Débutant, Abs. – Absence (d'un certain élément)					
Évaluation de l'enseignant					
Nom des membres du groupe _____					
Sujet _____					
Critères d'évaluation	4	3	2	1	Abs.
1. Caractère minutieux de la recherche sur le problème. Mesure selon laquelle l'information sur le sujet est tirée des recherches ou des données actuelles (p. ex., celles de Santé Canada, de la Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, du Centre canadien de lutte contre l'alcoolisme et les toxicomanies, des Centers for Disease Control and Prevention, des National Institutes of Health ou d'autres sources crédibles bien établies).					
2. Créativité ou connaissance approfondie de la solution proposée					
a. Description de la façon dont chaque élément de la solution porte sur l'ensemble du problème.					
b. Description d'un outil permettant d'évaluer l'efficacité de la solution.					
c. Description des fondements théoriques de la solution.					
d. Description des coûts et du rapport coût-efficacité de la mise en œuvre de la solution proposée.					
3. Degré de persuasion					
4. Gestion du temps					
Total des points _____					
Évaluation de l'auditoire formé des pairs					
Sujet _____					
Votre question posée au groupe _____					
Vos préoccupations : Indiquez si vous êtes un parent, un membre de la commission scolaire, un politicien local ou un membre de la collectivité.					
Critères d'évaluation	4	3	2	1	Abs.
1. Le groupe vous a-t-il répondu de manière satisfaisante?					
2. Le groupe a-t-il retenu votre attention tout au long de la présentation?					
3. Au terme de la présentation, étiez-vous convaincu de la validité du point de vue du groupe et que ce point de vue était le « bon » même s'il va à l'encontre de vos préoccupations ou de vos valeurs personnelles?					
4. La présentation du groupe vous a-t-elle appris quelque chose de nouveau?					
5. Le groupe semblait-il bien connaître son sujet?					
Total des points _____					

DR 11-PT : Exposé sur la prévention de la toxicomanie*

Objectif

Grâce cette activité d'apprentissage de groupe axée sur la coopération, les élèves apprendront :

1. à reconnaître les croyances, les attitudes, les valeurs et les comportements personnels et socioculturels à l'égard de la consommation de tabac, d'alcool et d'autres drogues, et ils découvriront des stratégies de prévention par l'entremise d'un projet de présentation visuelle sur un sujet ou un thème précis lié à la drogue.
2. à accéder aux sites Web et aux ressources communautaires qui traitent de la prévention de la toxicomanie (prévention, usage, mauvais usage, abus et éducation du public) et à intégrer cette information à leur projet de présentation visuelle;
3. à acquérir des aptitudes au travail d'équipe qui favorisent la collaboration à la réalisation d'une présentation visuelle, d'une présentation orale et d'un rapport écrit sur la drogue.

Matériel et ressources

Pour la réalisation de ce projet, chaque groupe de quatre à six élèves crée une présentation visuelle sur un sujet lié à la drogue. Les élèves sont encouragés à produire une présentation imaginative à partir notamment d'illustrations de magazine, d'articles d'actualité, d'illustrations et ainsi de suite.

Déterminer la taille des panneaux d'affichage à utiliser. Les élèves peuvent utiliser un tableau d'affichage ou un carton pour créer leur présentation tridimensionnelle. Outre les panneaux d'affichage, les élèves sont libres d'utiliser d'autres matériaux pour leur présentation visuelle.

Marche à suivre

Cette activité d'apprentissage créative offre aux élèves l'occasion d'explorer leurs attitudes, leurs croyances et leurs comportements par rapport à des thèmes liés à la drogue. La conception d'une présentation visuelle en rapport avec la drogue est une démarche en quatre parties.

- **Partie A : Assigner un sujet en rapport avec la drogue pour la réalisation d'un collage, d'une présentation orale et d'un rapport écrit**

Expliquer aux élèves qu'ils vont travailler en groupes à la conception et à l'affichage d'une présentation visuelle artistique sur un thème lié à la drogue. De

(suite)

* Source: Debra E Bill et Tammy C. James, "Using Visual Displays as a Teaching Tool for Drug Prevention", *American Journal of Health Education* n° 34.5 (sept.-oct. 2003) : p. 288-290. Adapté avec l'autorisation de l'American Association for Health Education/American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, propriétaire et éditeur de l'*American Journal of Health Education*.

DR 11-PT : Exposé sur la prévention de la toxicomanie *(suite)*

plus, ils devront faire un exposé oral (de 15 à 20 minutes) devant la classe et soumettre un rapport écrit (de quatre à huit pages) sur leur sujet respectif. L'exposé doit être interactif et susciter la participation des élèves. Les élèves ne sont pas autorisés à faire d'exposé magistral sur leur sujet, mais préconiser une démarche positive par rapport à leur thème.

Demander aux élèves de former de petits groupes de quatre à six personnes puis à chaque groupe de choisir un sujet lié à la drogue. Voici des exemples :

- conséquences de l'alcool au volant;
- « highs » naturels;
- effets positifs du non tabagisme;
- solution de rechange à la consommation d'alcool axée sur bien-être;
- éducation des pairs et aptitudes à dire non;
- stratégies de prévention de la toxicomanie.

Les élèves peuvent aussi trouver leurs propres sujets afin de donner au groupe le sentiment d'être partie prenante du projet.

- **Partie B : Sélectionner et approfondir au moins trois sous-thèmes en vue de la présentation visuelle et réunir des illustrations et des images en vue de la présentation visuelle**

Les élèves sont invités à rassembler des images illustrant leur sujet et à les afficher de manière créative pour produire une présentation visuelle ayant la forme d'un collage ou d'une sculpture. La présentation peut inclure du matériel provenant de magazines, des articles de journaux, des dessins libres de droits, des tableaux ou des graphiques, des bandes dessinées, des photographies, des dessins, du papier et des bordures de différentes couleurs et d'autre matériel d'art ou pédagogique. Les élèves sont encouragés à être aussi créatifs que possible dans le cadre de ce projet. Ils sont libres de choisir la forme, les couleurs, la conception graphique et les matériaux qui leur plaisent pour la réalisation de leur présentation en classe.

Les élèves doivent concevoir des présentations qui ont un impact visuel marqué et qui aideront les autres élèves de la classe à comprendre leur sujet. Ils doivent présenter clairement trois sous-thèmes et recueillir des illustrations pour chacun de ces sous-thèmes. Par exemple, si le sujet est l'alcool au volant, les trois sous-thèmes pourraient être les conséquences d'ordre juridique, les conséquences d'ordre social et les conséquences d'ordre économique d'un tel comportement.

(suite)

DR 11-PT : Exposé sur la prévention de la toxicomanie (suite)

- **Partie C : Effectuer une recherche sur un sujet lié à la drogue sur trois sites Web ou auprès de trois organismes communautaires**

À l'étape de la collecte d'images, les élèves doivent consulter et décrire trois sites Web dignes de confiance qui traitent du sujet de la présentation ou visiter trois organismes communautaires qui ont pour préoccupation le sujet lié à la drogue. Les élèves présentent au reste de la classe une liste d'organismes communautaires de prévention de la toxicomanie présents dans la collectivité. Ils doivent expliquer pourquoi ils ont choisi les trois sites Web ou organismes en question et en fournir l'adresse au reste de la classe. Les élèves sont encouragés à recueillir auprès de ces sources du matériel qu'ils pourront intégrer à leur présentation visuelle. Les données issues de leurs recherches seront intégrées à la présentation orale et au rapport écrit.

- **Partie D : Concevoir et produire la présentation visuelle interactive**

Les petits groupes d'élèves conçoivent et produisent la présentation visuelle de leur sujet lié à la drogue. Ils disposent pour ce faire de temps en classe. Le but recherché est de produire des présentations interactives et orales visuellement créatives et attrayantes qui suscitent la participation active des autres élèves à un débat sur les sujets choisis.

Exemples

Voici deux exemples de présentations visuelles :

1. La première présentation, intitulée « L'alcool au volant », se divise en trois sous-thèmes :
 - a. Le collage présente d'abord une soirée typique du vendredi à l'école secondaire, et la décision de consommer de l'alcool est illustrée au moyen d'un scénario de jeu de rôles.
 - b. Des élèves décident ensuite de conduire après avoir consommé, le milieu du collage représentant la route. Les camarades de classe sont invités à essayer les « lunettes de vision fatale » prêtées par un organisme de santé local (qui correspondent à divers taux d'alcoolémie) et à tenter ainsi de demeurer du bon côté de la route en utilisant un pointeur lumineux (une épreuve motrice et sensorielle difficile).
 - c. La dernière partie du collage illustre les conséquences de l'alcool au volant. Les illustrations et les articles de journaux montrent la mort tragique et les blessures de jeunes qui ont choisi de conduire sous l'effet de l'alcool.

Les camarades de classe sont invités à faire part de leurs attitudes et de leurs opinions par rapport au sujet présenté.

(suite)

DR 11-PT : Exposé sur la prévention de la toxicomanie (suite)

2. La seconde présentation visuelle est une sculpture intitulée « Effets négatifs du tabagisme ». Les élèves trouvent une grande boîte qu'ils transforment en grande cartouche de cigarettes. Celles-ci illustrent les maladies associées au tabagisme. Les responsables de la sculpture interrogent leurs camarades de classe sur les symptômes de chacune des maladies et leur présentent les bonnes réponses. Ces derniers sont aussi invités à débattre des raisons de ne pas fumer et des endroits où l'on offre gratuitement de l'aide aux personnes qui souhaitent cesser de fumer.

Présentation visuelle, présentation orale et rapport écrit

À la fin du module, les groupes d'élèves exposent leur collage ou leur sculpture et expliquent leur sujet ainsi que les trois sous-thèmes. Ils font une présentation orale de 15 à 20 minutes sur leur sujet à laquelle participent activement leurs camarades de classe.

Chaque groupe soumet aussi un court article sur le thème lié à la drogue, article qui comporte les éléments suivants :

- brève description du sujet lié à la drogue et des trois sous-thèmes;
- présentation d'au moins trois sites Web utiles ou organismes qui traitent du sujet en question ou qui s'en préoccupent;
- description de l'activité interactive en classe associée à la présentation visuelle;
- réflexion sur l'impact sur le groupe de l'activité d'apprentissage axée sur la coopération.

Les élèves réfléchissent à la démarche de groupe et à l'activité d'apprentissage (positives ou non et pourquoi) et se demandent si le projet a modifié leur attitude à l'égard du sujet choisi.

Conclusion

Les élèves sont encouragés à soumettre tôt dans la démarche des suggestions concernant les trois sous-thèmes des présentations visuelles pour bénéficier de réactions. Les échanges entre groupes prévus dans le cadre de la démarche à l'intérieur des heures de classe contribuent à l'élaboration de projets efficaces. Des projets exemplaires réalisés au fil des ans peuvent être conservés et présentés.

Dans leurs réflexions sur le projet, les élèves peuvent mentionner que le travail en groupe leur a appris à travailler en équipe tout en favorisant le sentiment d'appartenance à la classe. Ils peuvent mentionner qu'ils ont aimé concevoir une présentation visuelle sur la drogue ou sur la prévention de la toxicomanie qui a fait appel à leur imagination et à leur participation active en classe.

(suite)

DR 11-PT : Exposé sur la prévention de la toxicomanie *(suite)*

Évaluation

Pour évaluer le travail des élèves, reportez-vous aux critères d'évaluation présentés dans l'exemple de grille d'évaluation qui suit. Cette grille peut être utilisée comme telle ou adaptée selon les besoins.

Dans l'exemple présenté, la grille d'évaluation de ce projet de groupe se divise en trois parties :

- Présentation visuelle
- Présentation orale
- Rapport écrit

Utilisez l'échelle d'appréciation suivante :

- + Supérieur aux attentes
- ✓ Conforme aux attentes
- Inférieur aux attentes

(suite)

DR 11-PT : Exposé sur la prévention de la toxicomanie (suite)

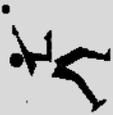
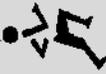
Pour être qualifié de **complet**, le travail des élèves doit répondre aux attentes de chacune des trois composantes.

Exemple de grille d'évaluation pour la présentation visuelle, la présentation orale et le rapport écrit
<p>Présentation visuelle</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Conception et organisation — mesure selon laquelle la présentation est bien conçue et bien organisée et illustre le sujet.<input type="checkbox"/> Présentation des trois sous-thèmes — mesure selon laquelle le contenu des trois sous-thèmes est bien présenté et contribue à la compréhension du sujet principal.<input type="checkbox"/> Créativité — mesure selon laquelle la présentation est créative (original et imaginative).<input type="checkbox"/> Conception axée sur la participation de la classe — mesure selon laquelle la présentation est conçue pour encourager la participation active de la classe.
<p>Présentation orale</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Organisation et contenu — mesure selon laquelle le rapport est bien organisé et bien présenté (introduction claire, présentation des trois sous-thèmes et conclusion claire) à l'intérieur du délai de 10 minutes.<input type="checkbox"/> Pertinence du sujet et participation de la classe — mesure selon laquelle les camarades de classe participent activement à trouver ou à analyser les croyances personnelles et sociétales, les attitudes et les comportements pertinents en regard du sujet.<input type="checkbox"/> Démarche de groupe et aptitudes à communiquer — mesure selon laquelle les membres du groupe font preuve d'un travail d'équipe axé sur la coopération et d'aptitudes à communiquer (maintien, éloquence et rapidité à répondre aux questions) et équilibre de la présentation.
<p>Rapport écrit</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Organisation et contenu — mesure selon laquelle le rapport est fouillé, bien organisé et clair et comprend la description du sujet, des trois sous-thèmes et des trois sites Web ou organismes en rapport avec le sujet traité.<input type="checkbox"/> Leçons tirées de la démarche de groupe — mesure selon laquelle le rapport décrit la démarche et le travail d'équipe du groupe et tout changement survenu dans les croyances, les attitudes ou les comportements en regard du sujet du fait de la réalisation du projet.
<p>Observations</p>

ANNEXES

- 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 11^e année, Modes de vie actifs et sains
- Annexe C : Résultats d'apprentissage spécifiques du programme d'ÉP-ÉS de 11^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 sociales	5. Habitudes de vie saines
Description	 <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>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>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>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>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>
Domaines regroupant des connaissances (acquisition de connaissances/compréhension)	<ul style="list-style-type: none"> A. MOTRICITÉ FONDAMENTALE B. DÉVELOPPEMENT MOTEUR C. MOTRICITÉ SPÉCIFIQUE 	<ul style="list-style-type: none"> A. QUALITÉS PHYSIQUES B. EFFETS BÉNÉFIQUES D'UNE BONNE CONDITION PHYSIQUE C. CONDITIONNEMENT PHYSIQUE ET ENTRAÎNEMENT 	<ul style="list-style-type: none"> A. GESTION DES RISQUES LIÉS À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE B. SÉCURITÉ POUR SOI-MÊME ET POUR LES AUTRES 	<ul style="list-style-type: none"> A. DÉVELOPPEMENT PERSONNEL B. RELATIONS HUMAINES C. DÉVELOPPEMENT AFFECTIF (1¹e année seulement) 	<ul style="list-style-type: none"> A. HABITUDES PERSONNELLES LIÉS À LA SANTÉ B. ACTIVITÉ PHYSIQUE C. NUTRITION (12^e année seulement) D. PRÉVENTION DU TABAGISME, DE L'ALCOOLISME ET DE LA TOXICOMANIE E. SEXUALITÉ (12^e année seulement)
Domaines regroupant des habiletés (développement et application d'habiletés)	<ul style="list-style-type: none"> 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 GYMNINIQUES ET RYTHMIQUES 	<ul style="list-style-type: none"> 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 (SN, M) 	<ul style="list-style-type: none"> A. APPRENTISSAGE ET APPLICATION DES RÈGLES DE SÉCURITÉ RELATIVES À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET À UN MODE DE VIE SAIN 	<ul style="list-style-type: none"> 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 	<ul style="list-style-type: none"> A. APPLICATION DES HABILITÉS DE PRISE DE DÉCISIONS ET DE RÉSOLUTION 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 (11^e et 12^e), 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 11^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 11^e année, Modes de vie actifs et sains				
Volet et % de 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 %	11.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. 11.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. 11.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>entre autres</i> , niveau d'instruction, niveau de surveillance, installations et environnement, équipement, vêtements et chaussures, considérations personnelles et autres.	1, 2, 3, 4, 5

(suite)

* RAG 1—Motricité; RAG 2—Gestion de la condition physique; RAG 3—Sécurité; RAG 4—Gestion personnelle et relations sociales; RAG 5—Habitudes de vie saines

Tableau synthèse du programme d'ÉP-ÉS de 11^e année, Modes de vie actifs et sains (suite)

Volet et % de 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>1.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>11.SA.5 Participer à des activités physiques d'un niveau d'intensité modéré à vigoureux.</p> <p>11.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.</p>	1, 2, 3, 4, 5
Volet central (Minimum de 25 %)	Module B : Gestion de la condition physique	10 %	<p>11.GC.1 Évaluer les bienfaits des types d'activités physiques choisies par rapport au développement de la condition physique et à la prévention de la maladie aux différents stades de la vie;</p> <p><i>par exemple</i>, le lien entre l'activité aérobique et la maladie cardiovasculaire, le cancer du sein, le diabète de type 2 et la santé mentale; le lien entre les exercices de port de poids et l'ostéoporose.</p> <p>11.GC.2 Examiner les facteurs qui ont une incidence sur l'élaboration, la mise en œuvre et le respect d'un plan personnel d'activité physique;</p> <p><i>par exemple</i>, motivation, obstacles, changement de mode de vie, valeurs et attitudes, bienfaits sur le plan social, situation financière, maladies, incitatifs, volonté de changement.</p> <p>11.GC.3 Examiner et évaluer les facteurs qui ont une incidence sur les choix en matière de conditionnement physique et d'activité;</p> <p><i>par exemple</i>, motivations intrinsèque et extrinsèque, intérêts personnels, état de santé, antécédents familiaux, environnement, situation financière, culture, niveau de risque.</p>	1, 2, 3, 4, 5

(suite)

Tableau synthèse du programme d'ÉP-ÉS de 11 ^e année, Modes de vie actifs et sains (suite)				
Volet et % de 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	10 %	<p>11.GC.4 Démontrer sa compréhension des concepts et des principes liés à la conception et à la mise en pratique d'un plan personnel d'activité physique; <i>par exemple</i>, endurance cardiorespiratoire (bonne forme aérobie), bonne forme musculosquelettique, principes du développement de la condition physique, principe FITT (fréquence, intensité, durée [temps] et type d'activité).</p> <p>11.GC.5 Concevoir, mettre en pratique, évaluer et revoir une suite d'exercices qui contribue aux éléments de condition physique reliés à la santé; <i>par exemple</i>, programmes d'entraînement contre résistance, de marche et de course.</p>	1, 2, 3, 4, 5
Volet central (suite) (Minimum de 25 %)	Module C : Santé mentale et émotionnelle	5 %	<p>11.SM.1 Trouver et mettre en pratique des stratégies positives en matière de santé pour faire face aux problèmes de stress, d'anxiété, de dépression et de troubles de l'alimentation.</p> <p>11.SM.2 Examiner l'influence des médias sur l'image corporelle et le comportement.</p> <p>11.SM.3 Examiner l'incidence et l'importance des pratiques de vie saine et active sur les problèmes de santé mentale et émotionnelle.</p> <p>11.SM.4 Examiner les signes et symptômes des problèmes de santé mentale et émotionnelle associés au stress, à l'anxiété, à la dépression et aux troubles de l'alimentation.</p> <p>11.SM.5 Relever les organismes d'aide sociale qui viennent en aide aux personnes souffrant de problèmes de santé mentale et émotionnelle.</p> <p>11.SM.6 Appliquer les stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions à des scénarios illustrant des problèmes de santé mentale et émotionnelle précis.</p>	3, 4, 5
	Module D : Impact social du sport	5 %	11.IS.1 Reconnaître les différents stades de la participation à des sports et leur rôle dans la société.	1, 4

(suite)

Tableau synthèse du programme d'ÉP-ÉS de 11^e année, Modes de vie actifs et sains (suite)

Volet et % de temps alloué	Module	Temps en %	Résultats d'apprentissage spécifiques	Lien avec les RAG*
Volet central (suite) (Minimum de 25 %)	Module D : Impact social du sport	5 %	11.IS.2 Examiner l'impact du sport sur divers enjeux sociaux; <i>par exemple</i> , origine ethnique, équité entre les sexes, populations ayant des besoins exceptionnels, politique, technologie, affaires. 11.IS.3 Analyser les comportements dans le sport qui peuvent être positifs et/ou négatifs.	1, 4
	Module E : Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie	5 %	11.PT.1 Expliquer comment se fait la classification des médicaments et des autres substances. 11.PT.2 Expliquer les stades de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres drogues; <i>entre autres</i> : abstinence, consommation occasionnelle, consommation régulière, abus et dépendance. 11. PT.3 Examiner les facteurs qui influent sur les décisions concernant la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues. 11.PT.4 Utiliser de l'information fiable pour prendre des décisions saines afin de s'aider soi-même et d'aider les autres en ce qui a trait à la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.	3, 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 11^E ANNÉE, MODES DE VIE ACTIFS ET SAINS

Stage d'activité physique

Module A : Stage d'activité physique (SA)

- 11.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.
 - 11.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.
 - 11.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;
entre autres : niveau d'instruction, niveau de surveillance, installations et environnement, équipement, vêtements et chaussures, considérations personnelles et autres.
 - 11.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.
 - 11.SA.5** Participer à des activités physiques d'un niveau d'intensité modéré à vigoureux.
 - 11.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.
-

Volet central

Module B : Gestion de la condition physique (GC)

- 11.GC.1** Évaluer les bienfaits des types d'activités physiques choisies par rapport au développement de la condition physique et à la prévention de la maladie aux différents stades de la vie;
par exemple, le lien entre l'activité aérobique et la maladie cardiovasculaire, le cancer du sein, le diabète de type 2 et la santé mentale; le lien entre les exercices de port de poids et l'ostéoporose.
- 11.GC.2** Examiner les facteurs qui ont une incidence sur l'élaboration, la mise en œuvre et le respect d'un plan personnel d'activité physique;

- par exemple*, motivation, obstacles, changement de mode de vie, valeurs et attitudes, bienfaits sur le plan social, situation financière, maladies, incitatifs, volonté de changement.
- 11.GC.3** Examiner et évaluer les facteurs qui ont une incidence sur les choix en matière de conditionnement physique et d'activité;
par exemple, motivations intrinsèque et extrinsèque, intérêts personnels, état de santé, antécédents familiaux, environnement, situation financière, culture, niveau de risque.
- 11.GC.4** Démontrer sa compréhension des concepts et des principes liés à la conception et à la mise en pratique d'un plan personnel d'activité physique;
par exemple, endurance cardiorespiratoire (bonne forme aérobie), bonne forme musculosquelettique, principes du développement de la condition physique, principe FITT (fréquence, intensité, durée [temps] et type d'activité).
- 11.GC.5** Concevoir, mettre en pratique, évaluer et revoir une suite d'exercices qui contribue aux éléments de condition physique reliés à la santé;
par exemple, programmes d'entraînement contre résistance, de marche et de course.
-

Module C : Santé mentale et émotionnelle (SM)

- 11.SM.1** Trouver et mettre en pratique des stratégies positives en matière de santé pour faire face aux problèmes de stress, d'anxiété, de dépression et de troubles de l'alimentation.
- 11.SM.2** Examiner l'influence des médias sur l'image corporelle et le comportement.
- 11.SM.3** Examiner l'incidence et l'importance des pratiques de vie saine et active sur les problèmes de santé mentale et émotionnelle.
- 11.SM.4** Examiner les signes et symptômes des problèmes de santé mentale et émotionnelle associés au stress, à l'anxiété, à la dépression et aux troubles de l'alimentation.
- 11.SM.5** Relever les organismes d'aide sociale qui viennent en aide aux personnes souffrant de problèmes de santé mentale et émotionnelle.
- 11.SM.6** Appliquer les stratégies de résolution de problèmes et de prise de décisions à des scénarios illustrant des problèmes de santé mentale et émotionnelle précis.
-

Module D : Impact social du sport (IS)

- 11.IS.1** Reconnaître les différents stades de la participation à des sports et leur rôle dans la société.
- 11.IS.2** Examiner l'impact du sport sur divers enjeux sociaux;
par exemple, origine ethnique, équité entre les sexes, populations ayant des besoins exceptionnels, politique, technologie, affaires.
-

11.IS.3 Analyser les comportements dans le sport qui peuvent être positifs et/ou négatifs.

Module E : Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie (PT)

11.PT.1 Expliquer comment se fait la classification des médicaments et des autres substances.

11.PT.2 Expliquer les stades de la consommation et de l'abus d'alcool ou d'autres drogues;
entre autres : abstinence, consommation occasionnelle, consommation régulière, abus et dépendance.

11.PT.3 Examiner les facteurs qui influent sur les décisions concernant la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.

11.PT.4 Utiliser de l'information fiable pour prendre des décisions saines afin de s'aider soi-même et d'aider les autres en ce qui a trait à la consommation et l'abus d'alcool ou d'autres drogues.

ANNEXE D : LIGNES DIRECTRICES POUR LA PLANIFICATION EN 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., penser à la liberté de mouvement et à des semelles non marquantes dans le choix des chaussures de course).
- Établir 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 sociales



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 sociales.

- Choisir un processus de prise de décisions ou de résolution de problèmes et encourager les élèves à l’utiliser et à mettre en pratique les étapes à suivre 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 de classification par sexe, 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 des renseignements concernant 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 visant l'obtention 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 (p. ex., faire des liens curriculaires avec le programme de biologie de 11^e année, les sujets d'actualité en sciences [11^e année] et les sciences familiales).

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, une communauté inclusive permet 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 apporter des modifications en fonction des diverses activités et des élèves;
- 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 des 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 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 des renseignements à leur disposition. 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; toutefois, il est important que les filles et les garçons reçoivent de l'information concernant les deux sexes.
- S'assurer que les élèves ont à leur disposition l'information sur les ressources et de l'aide, ou qu'ils peuvent y avoir accès facilement, en tenant compte des besoins en matière de confidentialité ou d'anonymat.
- S'efforcer d'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 cette information est requise par la loi (p. ex., la violence faite aux enfants, les problèmes liés à la protection, l'abus sexuel, les situations dangereuses).
- 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 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, un seul cas de voyeurisme ou d'exhibitionnisme).
- 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).

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.

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.
- Chercher à accéder à un mentor ou à de la formation à l'intention des enseignants soutenue par l'école ou la division, au besoin.
- Organiser des séances d'enseignement en équipe (au moins un homme et une femme, si possible) de manière à ce que les élèves 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 soulevés par les élèves.
- Savoir à quel moment et vers qui envoyer 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 des 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 impartiale, 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.
- Les gens ne devraient pas être gais ou 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, et 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 si des discussions portent sur des thèmes controversés ou émotionnels. 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 des termes et des définitions exactes (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.
- 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).

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.

Planification annuelle ou semestrielle

Avant d'élaborer un plan annuel pour les élèves de 11^e et de 12^e années, l'école doit décider du type de modèle de prestation (c.-à-d., le pourcentage de temps EN-classe et HORS-classe) à utiliser. Ces décisions détermineront le type d'organisation, le rythme d'enseignement et l'orientation de l'enseignement du programme. Par la suite, la préparation comprend 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).

NOTE

Ces suggestions pour la planification annuelle ou semestrielle ont été conçues pour un modèle de prestation EN-classe. Certains renseignements fournis ne peuvent pas être appliqués 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 pour apporter des adaptations afin de tenir compte des besoins de l'élève relatifs à l'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 lié aux habiletés) 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'éducation physique et d'éducation à la santé 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 sur le site Web d'ÉP-ÉS au : <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 ou 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 en vue de la préparation des renseignements à rendre 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 d'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 de rendement finales.
- 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 exhaustive de programmation.
- Choisir des stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui sont appropriées au niveau de développement de l'élève 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 d'intégration aux autres matières et faire des liens curriculaires, dans la mesure du possible.

Planification de 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 ou le local et le matériel nécessaire 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.
- Établir des mots-clés ou des signaux qui contribuent au développement de la compréhension de l'élève.
- 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 qui serviront 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 en ligne au <www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/S1-S2/pdf/appendices.pdf> (Appendices D à F).

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 de 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 indicateurs de rendement qui permettront de déterminer à quel point l'élève a atteint les objectifs d'apprentissage spécifiques (c.-à-d., comment savoir si l'élève a 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., évaluation de la performance, 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 (p. ex., 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 (c.-à-d., évaluation formative, sommative ou diagnostique) et qui seront les destinataires cibles (c.-à-d., l'élève, l'enseignant, le parent, l'administrateur, le public).

Pour obtenir d'autres renseignements sur l'évaluation et la communication des résultats pour les élèves de 11^e année, voir la Vue d'ensemble du programme d'ÉP-ÉS de 11^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 modalités de gestion, les plans de leçons pour un suppléant éventuel en cas d'absence imprévue due à une maladie ou à une situation d'urgence.
- 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.
- 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 de l'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, de concert avec le personnel de l'école, un plan d'éducation personnalisé (PEP) pour les élèves ayant des besoins spéciaux, et apporter des modifications, des adaptations et des aménagements au besoin. (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 l'entreposage, 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*
- Euréka!
- 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.

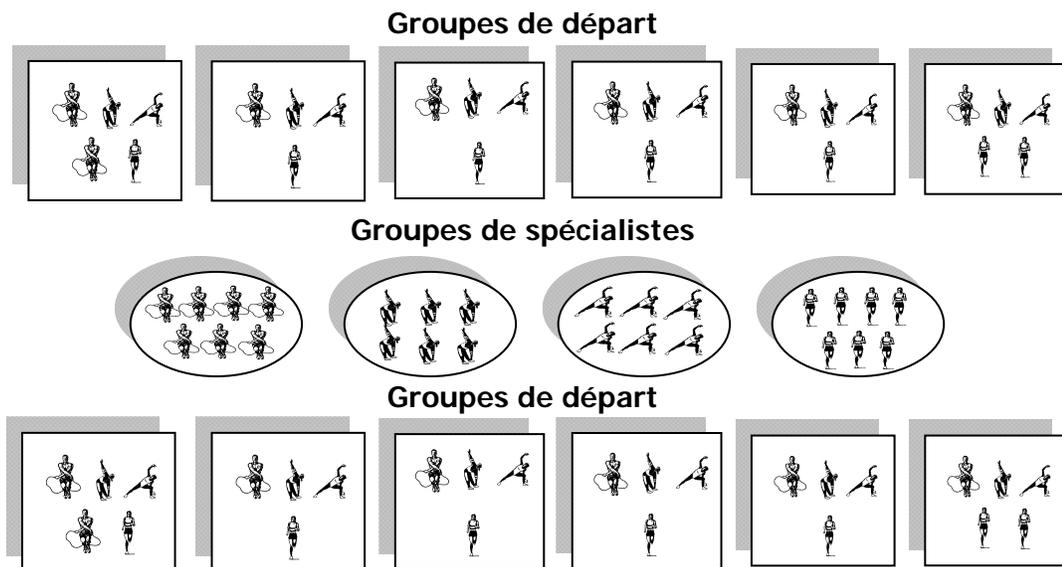
Stratégie Jigsaw : Une stratégie d'apprentissage coopératif

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 . . .

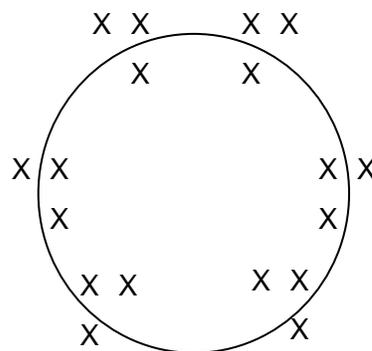
- mange au moins deux portions de produits laitiers par jour;
 - fait partie d'un club de conditionnement physique/équipe de sport;
 - a mangé au moins cinq portions de fruits et de légumes hier;
 - a fait de l'exercice pendant au moins une heure la veille.
2. Placer chaque énoncé dans une grille de 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 « messager » 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, de 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 défilent. 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 « complété » ou « non complété »

Nom de l'élève _____ Date _____ Classe _____

Clé : √ Répond aux attentes (« complété ») – Doit s'améliorer (« non complété »)

Module A : Stage d'activité physique	Module B : Gestion de la condition physique	Module C : Santé mentale et émotionnelle	Module D : Impact social du sport	Module E : Prévention du tabagisme, de l'alcoolisme et de la toxicomanie
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 sociales	RAG 4—Gestion personnelle et relations sociales	RAG 5—Habitudes de vie saines
<input type="checkbox"/> Registre des activités physiques et réflexions	<input type="checkbox"/> DR 1–13 GC <input type="checkbox"/> Objectifs réalistes (PMARL)	<input type="checkbox"/> DR 1–6 SM <input type="checkbox"/> La roue messagère	<input type="checkbox"/> DR 1–4 IS	<input type="checkbox"/> DR 1–11 PT <input type="checkbox"/> SVA*
<input type="checkbox"/> 55 heures d'activité physique d'intensité modérée à vigoureuse				
<input type="checkbox"/> Plan d'activité physique	<input type="checkbox"/> Pense-Trouve un partenaire-Discute	<input type="checkbox"/> Remue-méninges	<input type="checkbox"/> Les quatre coins	<input type="checkbox"/> Jigsaw
<input type="checkbox"/> Plan de sécurité et de gestion des risques				
<input type="checkbox"/> Formulaires de déclaration et de consentement des parents/de l'élève	<input type="checkbox"/> Approche tripartite*	<input type="checkbox"/> Tâche de performance enrichie* (p. ex., jeu de rôles)	<input type="checkbox"/> Pense-Trouve un partenaire-Discute	<input type="checkbox"/> Modèle DÉCIDE
<input type="checkbox"/> Entretiens élève-enseignant				
<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 : _____ Complété _____ Non complété				

* Pour plus de détails sur ces stratégies et d'autres encore, voir les ressources suivantes :

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *L'enseignement des sciences de la nature au secondaire : Une ressource didactique*. Winnipeg (Man.) : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 2000.

---. *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.

Formulaire de suivi des élèves - Achèvement des modules

Nom de l'élève _____ Date _____ Classe _____

Clé : ✓ Répond aux attentes (complété) - Doit s'améliorer (non complété)

Nom de l'élève	Module A : Stage d'activité physique	Module B : Gestion de la condition physique	Module C : Santé mentale et émotionnelle	Module D : Impact social du sport	Module E : Prévention du tabagisme, de l'alcoo- liste et de la toxicomanie	Note finale
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						

Portfolio de condition physique personnelle – Fiche de réflexion

Nom _____ Réflexion n° _____ Date _____

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?

4. **Je suis très fier(fière) cette semaine parce que j'ai . . .**

Exemple de rubriques de portfolio

Nom de l'élève _____ Année _____ Section _____

	4	3	2	1
Contenu	___ Le portfolio contient tout le matériel requis.	___ Le portfolio contient la plus grande partie du matériel requis.	___ Le portfolio contient une partie du matériel requis.	___ Le portfolio contient une petite partie du matériel requis.
Preuves d'apprentissage —échantillons choisis	___ Les échantillons révèlent que l'élève a progressé et connaît bien les habitudes de vie saines et actives.	___ Les échantillons révèlent que l'élève a progressé et connaît certaines habitudes de vie saines et actives.	___ Les échantillons révèlent certains progrès chez l'élève et une certaine connaissance d'habitudes de vie saines et actives.	___ Les échantillons ne présentent aucune preuve de progrès éventuels de l'élève, ni aucune connaissance éventuelle d'habitudes de vie saines et actives.
Organisation	___ Le portfolio est organisé de façon claire et cohérente. Le lecteur peut facilement s'y retrouver.	___ Le portfolio est bien organisé. Le lecteur peut avoir un peu de difficulté à s'y retrouver.	___ Le portfolio est assez bien organisé. Le lecteur peut avoir un peu de difficulté à s'y retrouver.	___ L'organisation du portfolio est déficiente. Le lecteur a de la difficulté à s'y retrouver.
Mécanique	___ Il n'y a pas d'erreur d'orthographe, de ponctuation ou de grammaire. Tous les échantillons sont rédigés avec clarté.	___ Il y a peu d'erreurs d'orthographe, de ponctuation ou de grammaire. La plupart des échantillons sont rédigés avec clarté.	___ Des erreurs d'orthographe, de ponctuation ou de grammaire sont évidentes. Certains échantillons sont bien rédigés.	___ Les erreurs d'orthographe, de ponctuation ou de grammaire sont nombreuses. Aucun échantillon n'est rédigé avec clarté.
Réflexions personnelles constructives	___ Toutes les réflexions décrivent des réactions personnelles faisant montre de perspicacité, en rapport avec le principe énoncé.	___ La plupart des réflexions décrivent des réactions personnelles faisant montre de perspicacité, en rapport avec le principe énoncé.	___ Certaines réflexions décrivent des réactions personnelles faisant montre de perspicacité, en rapport avec le principe énoncé.	___ 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	___ 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.	___ L'élève s'est exprimé(e) assez clairement, a établi un contact visuel approprié* avec l'auditoire et a répondu aux questions.	___ 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.	___ 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	___ Le portfolio montre clairement les connaissances et les habiletés de l'élève quant aux habitudes de vie saines et actives.	___ Le portfolio aide à montrer les connaissances et les habiletés de l'élève quant aux habitudes de vie saines et actives.	___ 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.	___ 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 : ___ Complété ___ Non complété

Exemple de rapport d'entretien élève-enseignant – Stage d'activité physique

Élève _____ 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 élève-enseignant : _____

Signature de l'enseignant

Signature de l'élève

Trousse d'outils d'évaluation*

Méthode	Description
Recueillir les renseignements	
Questionnement	poser des questions ciblées en classe pour déterminer le degré de compréhension;
Observation	observation systématique des élèves pendant qu'ils traitent des idées;
Devoirs	devoirs donnés dans le but de déterminer le degré de compréhension;
Conversations ou entretiens	discussion avec les élèves pour savoir ce qu'ils comprennent et ce qui les rend perplexes;
Démonstrations, présentations	occasions pour les élèves de faire état de leur apprentissage par des productions orales et médiatiques, et par des expositions;
Questionnaires, tests, examens	occasions pour les élèves de faire état de leur apprentissage par des réponses écrites;
Tâches complexes d'évaluation	tâches complexes incitant les élèves à montrer les liens qu'ils établissent entre les concepts à l'étude;
Évaluations informatisées	applications informatiques systématiques et adaptables reliées aux résultats d'apprentissage;
Simulations, documentaires dramatisés	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	les élèves décrivent par écrit les processus dont ils se servent pour apprendre;
Projets et recherches	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	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;
Listes de vérification	descriptions des critères dont il faut tenir compte pour comprendre ce que les élèves apprennent;
Rubriques/échelles d'appréciation	descriptions de critères accompagnées de définitions des degrés de performance
Journal de réflexion	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	commentaires ciblés décrivant l'apprentissage des élèves sur une période de temps;
Profils d'élèves	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	documents visuels ou sonores illustrant l'apprentissage des élèves;
Portfolios	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	relevés détaillés de la performance des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage;
Bulletins scolaires	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 www.edu.gov.mb.ca/frpub/me/docs/repenser_eval/pdf/document_complet.pdf.

Sept formes d'intelligence – Sept façons d'apprendre*

(Méthodes pour préparer les leçons en faisant appel aux diverses formes d'intelligence)

Intelligence	Activités d'enseignement (Exemples)	Matériel pédagogique (Exemples)	Style 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'organismes 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 au <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>> et dans les programmes d'études d'ÉP-ÉS (p. ex. dans les appendices du document de mise en œuvre d'ÉP-ÉS en 9^e et 10^e années au : <www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/S1-S2/pdf/appendices.pdf>.

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/ de la directrice _____

Personne-ressource _____

Personnel d'ÉP-ÉS (équivalents temps plein) _____

	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/jour _____ Durée de chaque période _____

Composition de la classe d'ÉP-ÉS (p. ex., garçons et filles, garçons, filles) _____

(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 (suite)

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 potentiellement 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 potentiellement 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 potentiellement 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 potentiellement délicat;
- prendre des décisions relatives au traitement du contenu potentiellement 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 <i>Cadre</i> 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 du contenu	<p>Les décisions relatives à la portée et à la profondeur du traitement du contenu potentiellement 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.</p> <p>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 <i>Cadre</i> 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 <i>Cadre</i> ▪ portée et profondeur égales par rapport au <i>Cadre</i> ▪ portée et profondeur moindres par rapport au <i>Cadre</i> ▪ 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. 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*

Choix	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'intégration en Éducation physique et Éducation à la santé

Nom _____ Année _____ 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 stratégies ou des activités d'apprentissage	
Procéder à la mise en œuvre et à l'évaluation	
Processus	

Planificateur de résultats d'apprentissage

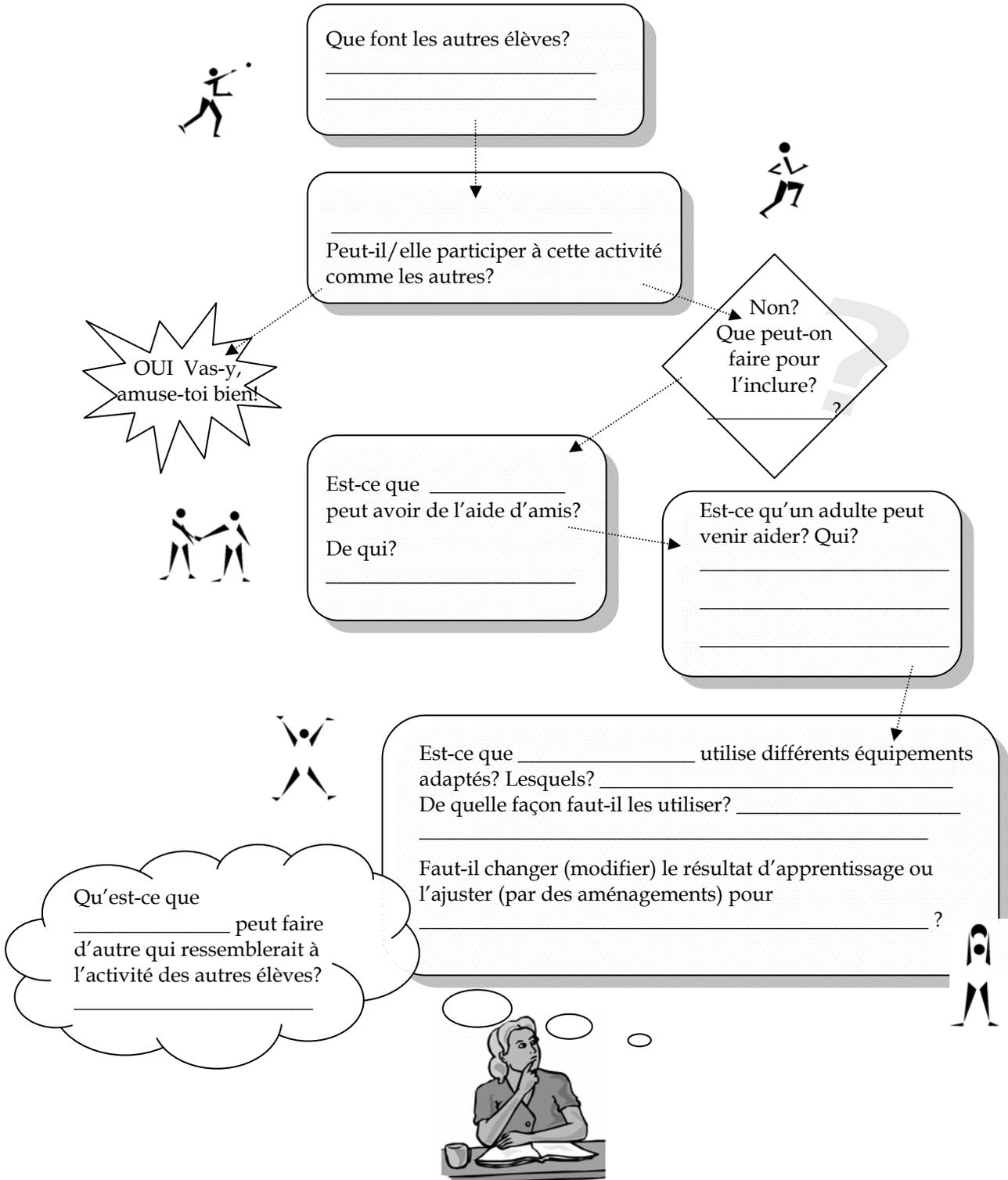
Nom _____ Année _____ Unité _____

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)	Équipements, matériel et personnel	Commentaires	
			Réussi	Progrès

Planificateur visuel pour l'intégration au programme d'éducation physique/éducation à la santé

Nom _____ Année _____ Unité _____



Planificateur de leçons pour la 11^e et la 12^e année

Module _____ Leçon _____

Date _____ Année _____ Classe _____

Résultats d'apprentissage spécifiques

Composantes de la leçon	Stratégies d'apprentissage/ d'enseignement	Notes de l'enseignant <small>(p. ex., équipement, règles de sécurité, organisation, points clés, liens curriculaires)</small>
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 contre un 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 se pratiquant 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 contre un 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 ▪ patinage 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-cha ▪ swing <p>Gymnastique rythmique</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ cerceau ▪ ballon ▪ 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, camps de type militaire) ▪ saut à la corde ▪ jogging ▪ longueurs de piscine ▪ bicyclette ▪ conditionnement physique sur appareils ▪ entraînement aux poids ▪ séance de step (danse aérobique sur marche) ▪ 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

- 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. Disponible en ligne à : <www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/publications.html>.
- ÉCOLES EN SANTÉ AU MANITOBA. Page d'accueil.
<www.gov.mb.ca/healthyschools/index.fr.html>
- . « Anxiety », *Mental Health*. <www.gov.mb.ca/healthyschools/issues/anxiety.html> (17 déc. 2007).
- . *Mental Health*, <www.gov.mb.ca/healthyschools/issues/mental.html> (11 déc. 2007).
- . « Mental Health: What Is Mental Wellness? », *Mental Health*.
<www.gov.mb.ca/healthyschools/issues/mental.html> (11 déc. 2007).
- . « Mental Health: Where Can I Go For Help? », *Mental Health*.
<www.gov.mb.ca/healthyschools/issues/mental.html> (19 déc. 2007).
- ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA. *Aboriginal Peoples: Resources Pertaining to First Nations, Inuit, and Métis: 2004 Supplement*, Winnipeg (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, janvier 2004. Disponible en ligne à : <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 (Man.), 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 », <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/dipo-secondaire.html> (21 fév. 2008).
- . *Éducation physique et Éducation à la santé au secondaire 1 et 2 : document de mise en œuvre*, Winnipeg (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible en ligne à : <<http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/epes/s1-s2/word/ibi-11.doc>>.
- . *Inscrire l'Éducation physique et Éducation à la santé à l'horaire (Maternelle à la 8^e année) - Ressource pour administrateurs*, Winnipeg (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à : <<http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/horaire/index.html>>.

- . *Kindergarten to Grade 12 Aboriginal Languages and Cultures: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes*, Winnipeg (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. Disponible en ligne à : <www.edu.gov.mb.ca/k12/abedu/>.
- . *La communication des apprentissages des élèves : Lignes directrices à l'intention des écoles*, Winnipeg (Man.), 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 (Man.), 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 (Man.), 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 (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible en ligne à : <<http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/evaluation/index.html>>.
- . *Manuel sur la sécurité des activités HORS-classe : Guide-ressource pour l'éducation physique et éducation à la santé de la 9^e à la 12^e année*, Winnipeg (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à : <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 (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. Disponible en ligne à : <<http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/epes/politique/index.html>>.
- . « Outil de planification », *Éducation physique et Éducation à la santé*. <www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/docmin.html>.
- . *Physical Education/Health Education Learning Resources: Kindergarten to Senior 2: Compilation of Annotated Bibliographies (2002–2004)*, Winnipeg (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004. Disponible en ligne à : <www.edu.gov.mb.ca/k12/learnres/bibliographies.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 (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008. Disponible en ligne à : <<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>>.

- . *Substance Abuse and Addictive Behaviours, February 2007*, Winnipeg (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007. Disponible en ligne à :
<www.edu.gov.mb.ca/k12/iru/library_publications/bibliographies/>.
- . *Sujets d'actualité en sciences de la nature 30S : document de mise en œuvre*, Winnipeg (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006. Disponible en ligne à :
<http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/ped/sn/actualite_30s/dmo/index.html>.
- . « Sites Web produits à l'appui du programme d'études 11^e et 12^e année », *Éducation physique et Éducation à la santé*,
<www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/epes/index.html>.

ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA, SANTÉ MANITOBA, ET FONDATION MANITOBAINNE DE LUTTE CONTRE LES DÉPENDANCES. *Forum sur la sécurité dans les écoles 2007*, CD-ROM, Winnipeg (Man.), Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, juin 2007.

ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA. *Aboriginal Peoples: Resources Pertaining to First Nations, Inuit, and Métis*, Winnipeg (Man.), Éducation et Formation professionnelle Manitoba, novembre 2000. Disponible en ligne à :
<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 (Man.), 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 (Man.), Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998. Disponible en ligne à : <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 (Man.), Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998. Disponible en ligne à :
<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 (Man.), 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 (Man.), 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 (Man.), 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 (Man.), Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996.
- . *Liens curriculaires : Éléments d'intégration en salle de classe*, Winnipeg (Man.), 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 (Man.), 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 (Man.), 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 (Man.), 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 (Man.), Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1997.
- 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 (Man.), 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 (Man.), Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/comporte/index.html>.
- GRUPE 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 : www.gov.mb.ca/healthykids/index.fr.
- MANITOBA. *Loi sur les écoles publiques*, C.P.L.M. c. P250, Winnipeg (Man.), Publications officielles de l'Imprimeur de la Reine, 1987.

MANITOBA ÉDUCATION ET JEUNESSE. *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg (Man.), 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 (Man.), Manitoba Éducation et Jeunesse, 2003. Disponible en ligne à : <http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/pol/persp/index.html>.

---. *Les professions à forte demande au Manitoba*, Winnipeg (Man.), Manitoba Éducation et Jeunesse, 2002.

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 (Man.), Proactive Information Services, juin 2006. Disponible en ligne à : http://www.edu.gov.mb.ca/frpub/rapports/s3_s4_epes/index.html.

SANTÉ MANITOBA. *Santé mentale*, <http://www.gov.mb.ca/health/mh/index.fr.html> (19 déc. 2007).

Ressources du gouvernement du Canada

AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA. *Les Jeux d'hiver de l'Arctique*. http://www.ainc-inac.gc.ca/ks/pdf/awg_f.html (16 juin 2008).

AGENCE DE LA SANTÉ PUBLIQUE DU CANADA. « 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).

AGENCE DE SANTÉ PUBLIQUE DU CANADA. *Rapport de surveillance de la santé des femmes : Troubles de l'alimentation*. http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/whsr-rssf/chap_20_f.html (16 juin 2008).

---. *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>.

---. *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 une vie active saine*, Ottawa (Ont.), Agence de la santé publique du Canada, 2004. Disponible en ligne à : <http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/index.html>.

- . « 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).
- BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES CANADA. *Bonspiel! L'histoire du curling au Canada*, <<http://www.collectionscanada.gc.ca/curling/>> (20 déc. 2007).
- . *Regard sur le hockey*, <www.collectionscanada.gc.ca/hockey/index-f.html> (16 juin 2008).
- ENVIRONNEMENT CANADA. *Soyez actifs dans vos déplacements quotidiens*. <http://www.ec.gc.ca/EnviroZine/french/issues/65/feature1_f.cfm> (16 juin 2008).
- JUSTICE CANADA. *Loi réglementant certaines drogues et autres substances*, Ottawa (Ont.), ministère de la Justice, 1996. Disponible en ligne à : <<http://laws.justice.gc.ca/fr/showtdm/cs/C-38.8>>.
- PATRIMOINE CANADIEN, SPORT CANADA. *La Politique canadienne du sport*, 24 mai 2002. <http://www.pch.gc.ca/progs/sc/pol/pcs-csp/index_f.cfm> (3 janv. 2008).
- SANTÉ CANADA. *Aliment et nutrition : Une image positive de soi et de son corps*. <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/nutrition/weights-poids/leaders_image-chefs_image-fra.php> (16 juin 2008).
- . *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_f.html>.
- . *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien - Premières Nations, Inuit et Métis*, Ottawa (Ont.), Santé Canada, 2007. Disponible en ligne à : <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/pubs/fnim-pnim/index_f.html>.
- . « Quels torts la consommation de drogues cause-t-elle? », *Les drogues, faits et méfaits*, Ottawa (Ont.), Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 2000. Disponible en ligne à : <http://www.hc-sc.gc.ca/hl-vs/pubs/adp-apd/straight_facts-faits_mefaits/index_f.html>.
- . *Rapport sur les maladies mentales au Canada*, Ottawa (Ont.), Santé Canada, 2002. Disponible sur le site Web de l'Agence de la santé publique du Canada : <http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/miic-mmac/index_f.html>.
- . *Santé mentale-Gestion du stress*. <<http://www.hc-sc.gc.ca/hl-vs/iyh-vsv/life-vie/stress-fra.php>> (16 juin 2008).

- . « Santé mentale - maladie mentale », *Votre santé et vous*, Ottawa (Ont.), Santé Canada, 2006. Disponible en ligne à : <http://hc-sc.gc.ca/iyh-vsv/diseases-maladies/mental_f.html>.
- . « Santé mentale », *Vie saine*, <http://www.hc-sc.gc.ca/hl-vs/mental/index_f.html> (19 déc. 2007).

Ressources imprimées

- ALTER, Michael J. *Sports et stretching*, Paris, Vigot, 2000.
- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. « 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*, vol. 30, no 6 (1998), p. 975-991.
- 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.
- BAECHLE, Thomas R. *Essentials of Strength Training and Conditioning*, Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1994.
- BANERJEE, Priya. « Learning Advocacy Skills through Expert Testimony », *American Journal of Health Education*, vol. 34, no 2 (mars/avril 2003), p. 113-116.
- BILL, Debra E., et Tammy C. JAMES. « Using Visual Displays as a Teaching Tool for Drug Prevention », *American Journal of Health Education*, vol. 34, no 5 (sept./oct. 2003), p. 288-290.
- BLACK, P., et D. WILLIAM. « Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment », *Phi Delta Kappan*, vol. 80, no 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 (Ont.), 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>.
- BOUCHARD, C., et R. J. SHEPHARD. « Physical Activity, Fitness and Health: The Model and Key Concepts », *Physical Activity, Fitness and Health: International Proceedings and Consensus Statement*, Éd. C. Bouchard, R. J. Shephard, and T. Stephens, Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1994, p. 11-20.

CARMICHAEL, Mary. « Stronger, Faster, Smarter », *Newsweek*, vol. 149, no 13 (26 mars 2007), p. 38–46.

COMITÉ DE LA SEMAINE MANITOBAINE DE SENSIBILISATION AUX DÉPENDANCES (SMSD). « Aimer la vie – Tout le monde y gagne! », *Trousse de matériel de ressources de la semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances*, Winnipeg (Man.), Comité de la SMSD, octobre 2007. Publiée annuellement, la trousse est disponible en ligne à :
<<http://www.afm.mb.ca/maaw/Frenchkit/frenchkit.html>>.

---. « Wanna Bet . . . Fast Facts on Gambling », *Trousse de matériel de ressources de la semaine manitobaine de sensibilisation aux dépendances*, Winnipeg (Man.), Comité de la SMSD, octobre 2007, 2.4.8 Jeux du hasard. Disponible en ligne à :
<www.afm.mb.ca/maaw/Resource_Kit/FastFacts/gamblingwantabet.pdf>.

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.

FÉDÉRATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ SEXUELLE. *Beyond the Basics: A Sourcebook on Sexual and Reproductive Health Education*, 2^e éd., Ottawa (Ont.), Canadian Federation for Sexual Health, 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, no 3 (mars 1999), p. e36. Disponible sur le site Web de American Academy of Pediatrics :
<<http://pediatrics.aappublications.org/cgi/reprint/103/3/e36>>.

FONDATION MANITOBAINE DE LUTTE CONTRE LES DÉPENDANCES (AFM). *Are Alcohol/Drugs Causing Problems for You?* Winnipeg (Man.), AFM, 2006.

---. La série *l'Essentiel* de AFM. 2007.
<http://www.afm.mb.ca/maaw/resource_kit/frenchfacts/frenchfacts.html>
(16 juin 2008).

---. *Signs and Symptoms of Drug Use, A Guide for Parents and Teachers*, Winnipeg (Man.), AFM, 2006.

---. *When Someone Else's Drinking, Drug Use or Gambling Affects You*, Winnipeg (Man.), AFM, 2006.

- FOSS, Merele L., et Steven J. KETEYIAN. *Physiological Basis for Exercise and Sport*, Boston (Massachusetts), 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.
- . *Les intelligences multiples – Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, France, Les Éditions Retz, 1996.
- GAST, Julie, et Sarah HODSON. « Teaching Techniques for Challenging Individual Risk Perception », *Journal of Health Education*, vol. 31, no 4 (juillet/août 2000), p. 244-246.
- HANNA, Glenda, QUEST RESEARCH AND CONSULTING, et YOUTHSAFE OUTDOORS (Association). *Manitoba sans danger pour les jeunes : La ressource des excursions scolaires à l'intention des écoles*. Edmonton (Alb.), Quest Research and Consulting, 2004.
- HAYDEN, Joanna. « Consequences . . . To Drive or Not to Drive, That Is the Decision », *Journal of Health Education*, vol. 31, no 3 (mai/juin 2000), p. 175-176.
- HEWITT, Jean D. *Playing Fair: A Guide to the Management of Student Conduct*, Vancouver (C.-B.), EduServ, 1992.
- HOWLEY, E. T., et B. D. FRANKS. *Health Fitness Instructor's Handbook*, 4^e éd., Champaign (Illinois), Human Kinetics, 2003.
- JANOWIAK, John. « Unintended Consequences: A Case Study of Elvis Presley », *Journal of Health Education*, vol. 30, no 6 (nov./déc. 1999), p. 364-366.
- JENSEN, Eric. *Teaching with the Brain in Mind*, 2^e éd., Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- 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, no 5 (2001), p. 547-552.
- KING, Alan J. C., William F. BOYCE et Matthew A. KING. *Tendances dans la santé de la jeunesse canadienne : Les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire*, Ottawa (Ont.), Santé Canada, 1999. Disponible sur le site Web de l'Agence de la santé publique du Canada : <http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/7-18yrs-ans/index_f.html>.

- KOLAYA, Linda, et Barb GRIMES-SMITH. « From Experimenting to Dependency in 43 Seconds: Teaching Junior High and High School Students about the Progression of Alcoholism », *Journal of Health Education*, vol. 30, no 3 (mai/juin 1999), p. 185, 189.
- KUCHMENT, Anna. « On Your Marks . . . », *Newsweek*, vol. 149, no 13 (26 mars 2007), p. 56-59.
- LAZEAR, David. *Seven Ways of Knowing: Teaching for Multiple Intelligences*, 2^e éd. Palatine (Illinois), Skylight, 1991.
- LUDWIG, Michael. « Thinking Critically about Over-the-Counter and Prescription Drugs », *American Journal of Health Education*, vol. 36, no 2 (mars/avril), p. 124-126.
- MANITOBA FITNESS COUNCIL. *Active Healthy People: Fitness Theory Manual*, Winnipeg (Man.), Manitoba Fitness Council, s.d.
- . *Resistance Training Manual*, Winnipeg (Man.), Manitoba Fitness Council, s.d.
- MANITOBA HIGH SCHOOLS ATHLETIC ASSOCIATION (MHSAA). *Champions Program*, Winnipeg (Man.), MHSAA, s.d.
- . *2002/2003 Provincial Handbook*, Winnipeg (Man.), MHSAA, 2002. Publié annuellement.
- MANITOBA PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ASSOCIATION - Association Manitobaine des enseignants et des enseignantes en éducation physique (MPETA - AMEEP), et al. *Lignes directrices sur la sécurité en éducation physique dans les écoles manitobaines*, Winnipeg (Man.), 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.
- MILLER, Lyle H., et Alma Dell SMITH. « How Vulnerable Are You to Stress? », *Berkeley Wellness Letter* (août 1985), s.l.
- . *The Stress Solution: An Action Plan to Manage Stress*, New York (New York), Pocket Books, 1993.
- MILLER, Michael Craig. « Exercise is a State of Mind », *Newsweek*, vol. 149, no 13 (26 mars 2007), p. 48-50, 52, 55.

- 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 (Ont.), 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 (Ont.), Alliance de vie active pour les Canadiens/Canadiennes ayant un handicap, 1994.
- NIEMAN, David C. *The Exercise-Health Connection*, Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1998.
- . *Fitness and Your Health*, Palo Alto (Californie), Bull Publishing Company, 1993.
- . « The Health Continuum », *The Exercise-Health Connection*, Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1998, p. 5.
- NOGUCHI, Thomas. *Coroner at Large*, New York (New York), Simon & Schuster, 1985.
- 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 (Ont.), 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, no 2 (1992), p. 237-251.
- SHARKEY, Brain J. *Fitness and Health*, Champaign (Illinois), Human Kinetics, 1997.

- SOCIÉTÉ CANADIENNE DE PÉDIATRIE, COMITÉ DE LA MÉDECINE DE L'ADOLESCENCE. « Les troubles de l'alimentation chez les adolescents: Les principes de diagnostic et de traitement », *Paediatrics & Child Health*, vol. 3, no 3 (1998), p. 193-196. Réapprouvé en février 2008.
- 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, no 4 (oct. 2006), p. 428-443.
- Stedman's Concise Medical Dictionary for the Health Professions*, 4e éd., Philadelphie (Pennsylvanie), Lippincott Williams & Wilkins, 2001.
- TEMERTZOGLU, Ted. *Healthy Active Living*, Toronto (Ont.), Thompson Educational Publishing, 2007.
- TEMERTZOGLU, Ted, et Paul CHALLEN. *Exercise Science*, Toronto (Ont.), Thompson Educational Publishing, 2003.
- TENOSCHOK, Mike. « Middle School Physical Education: Physical Education Nuts and Bolts Checklist », *Teaching Elementary Physical Education*, vol. 12, no 2 (mars 2001), p. 32.
- VERNON, Ann. *Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum for Adolescents, Grades 7-12*, édition révisée, Champaign (Illinois), Research Press, 2006.
- . *Thinking, Feeling, Behaving: An Emotional Education Curriculum for Children, Grades 1-6*, édition révisée, Champaign (Illinois), Research Press, 2006.
- 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.
- WOODS, Ronald B. *Social Issues in Sport*, Champaign (Illinois), Human Kinetics, 2007.

Ressources en ligne

- ABOUT-FACE. Page d'accueil. <www.about-face.org/> (19 sept. 2007).
- ADVOCATES FOR YOUTH. « Body Image. », *Lesson Plans*.
<www.advocatesforyouth.org/lessonplans/bodyimage.htm> (13 sept. 2007).
- AETNA INTELIHEALTH. « Are You Depressed? », *Diseases and Conditions*.
<www.intelihealth.com/IH/ihIH/WSIHW000/8596/35222/362836.html?d=dmtContent> (19 déc. 2007).

- . Page d'accueil : <www.intelihealth.com/> (19 sept. 2007).
- ANXIETY DISORDER ASSOCIATION OF BRITISH COLUMBIA (AnxietyBC). Page d'accueil : <www.anxietybc.com/> (17 déc. 2007).
- . « Overview of Anxiety Disorders » : <www.anxietybc.com/resources/introduction.php> (17 déc. 2007).
- ANXIETY DISORDERS ASSOCIATION OF MANITOBA (ADAM). « Causes of Anxiety Disorders », *Major Anxiety Disorders*. <www.adam.mb.ca/about.asp#causes> (17 déc. 2007).
- . « Facts about Anxiety Disorders », *Major Anxiety Disorders*. <www.adam.mb.ca/about.asp> (17 déc. 2007).
- ARCHIVES DE RADIO-CANADA : <<http://archives.radio-canada.ca/sports/>> (16 juin 2008).
- ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ, L'ÉDUCATION PHYSIQUE, LE LOISIR ET LA DANSE (ACSEPLD). Page d'accueil : <www.cahperd.ca/> (19 sept. 2007).
- ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ MENTALE. Page d'accueil : <<http://www.cmha.ca/bins/index.asp?lang=2>> (19 sept. 2007).
- . *La santé mentale et l'école secondaire*, <<http://www.acsm.ca/ecolesecondaire/>> (17 déc. 2007).
- . *Le stress*. <http://www.cmha.ca/bins/content_page.asp?cid=2-28&lang=2> (16 juin 2008).
- . Le Mental Health Education Resource Centre du Manitoba : <<http://www.mherc.mb.ca/home.html>>. (16 juin 2008).
- . « Ressources », *Équilibre travail-vie personnelle : faites-en votre affaire*, <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 (ACAFS). Page d'accueil : <www.caaws.ca/f/index.cfm> (16 juin 2008).
- . "Women's Sport from 440 BC to 1998." *Milestones*, <http://www.caaws.ca/f/faits_saillants/faits_imprimee.cfm> (15 janv. 2008).
- ASSOCIATION DES PSYCHIATRES DU CANADA. « Anxiété, dépression et psychose maniaco-dépressive », *Éducation publique*, 2006. <<http://publications.cpa-apc.org/browse/documents/17&xwm=true>> (17 déc. 2007).

- . Page d'accueil : <www.cpa-apc.org/> (19 sept. 2007).
- ATHENS INFO GUIDE. « Olympic Games », *Tourist Information Guide on Athens Greece*.
<www.athensinfoguide.com/olympic.htm> (7 janv. 2008).
- BADENHAUSEN, Kurt. « The World's Top-Earning Athletes », 26 oct. 2007, *Sports Business*, Forbes.com : <www.forbes.com/sportsbusiness/2007/10/25/sports-tiger-woods-biz-sports-cz_kb_1026athletes.html> (4 janv. 2008).
- BALDWIN, Donovan. « Health as Habit: Nutrition, Exercise, and Weight Loss », *Nutrition-Weight Loss-Alternative Medicine*, Dietneeds.com :
<www.dietneeds.com/Health-As-Habit-Nutrition-Exercise-And-Weight-Loss.php> (30 janv. 2008).
- BALLARD, Michelle. « Mental Health Scenarios », *PE Central: Health Lesson Ideas*, 2002.
<www.pecentral.org/lessonideas/ViewLesson.asp?ID=3221> (14 déc. 2007).
- BARKE, Sheri. « Eating Issues and Body Image Continuum », *Student Nutrition (and Body Image) Action Committee (SNAC)*, 2002.
<www.snac.ucla.edu/pages/Resources/Handouts/HOEatingIssues.pdf> (6 nov. 2007).
- BE MEDWISE. *How to Read a Drug Label*, 10 janv. 2005.
<www.bemedwise.ca/English/howtoread.html> (11 janv. 2008).
- BRAIN INJURY RESOURCE CENTER. Page d'accueil : <www.headinjury.com> (4 déc. 2007).
- BROWN UNIVERSITY. « Nutrition: Body Image », *Health Education*,
<www.brown.edu/Student_Services/Health_Services/Health_Education/nutrition/bodyimage.htm> (14 déc. 2007).
- BURNETT, Aaron. *Get off the Couch*, audioclip et vidéoclip, 2003.
<www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/physhlth/curriculum.html> (21 déc. 2007).
- BUTLER HOSPITAL. « What Is Body Dysmorphic Disorder? », *The Body Image Program*.
<www.butler.org/body.cfm?id=123> (14 déc. 2007).
- CANADIAN CENTRE FOR ACTIVITY AND AGING (CCAA). Page d'accueil :
<www.uwo.ca/actage/> (3 mars 2008).
- CANADIAN SENIOR GAMES ASSOCIATION. Page d'accueil :
<www.canada55plusgames.com/> (19 sept. 2007).
- CANCER PREVENTION RESEARCH CENTRE. *Transtheoretical Model*,
<www.uri.edu/research/cprc/transtheoretical.htm> (18 sept. 2007).

- CAPITAL HEALTH. « Activity Intensity Classification », *Your Health*.
 <www.capitalhealth.ca/EspeciallyFor/WeightWise/Activity_Intensity_Classifications.html>
 (18 sept. 2007).
- CBC ARCHIVES. "Lacrosse: A History of Canada's Game." *Sport*.
 <<http://archives.cbc.ca/IDD-1-41-824/sports/lacrosse/>> (20 déc. 2007).
- CEDERBERG, Michelle. « Barriers to Physical Activity Q », *Live Out Loud!*
 <<http://liveoutloud.ca/pdf/BarriersQ.pdf>> (9 sept. 2007).
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. « Barriers to Physical Activity Quiz », *Physical Activity for Everyone: Overcoming Barriers to Physical Activity*.
 <www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/physical/life/barriers_quiz.pdf> (9 sept. 2007).
- . *Guidelines for School and Community Programs to Promote Lifelong Physical Activity Among Young People*, Mars 1997. <www.cdc.gov/nccdphp/dash/physact.htm>
 (31 mai 2000).
- . « Overcoming Barriers to Physical Activity », *Physical Activity for Everyone*, 22 mai 2007.
 <www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/physical/life/overcome.htm> (9 sept. 2007).
- CENTRE CANADIEN DE LUTTE CONTRE L'ALCOOLISME ET LES TOXICOMANIES (CCLAT). Page d'accueil : <www.ccsa.ca/ccsa/> (3 mars 2008).
- . *Toxicomanie au Canada : Plein feux sur les jeunes*, Ottawa (Ont.), CCLAT, septembre 2007.
 Disponible en ligne à :
 <http://www.ccsa.ca/CCSA/FR/Research/Substance_Abuse_in_Canada/>
 (15 janv. 2008).
- CENTRE CANADIEN POUR L'ÉTHIQUE DANS LE SPORT (CCES). Page d'accueil :
 <www.cces.ca> (19 sept. 2007).
- . *Pour une éthique sportive : Une déclaration adoptée par les ministres fédéral, provinciaux et territoriaux du Sport*. <<http://www.cces.ca/pdfs/FPT-CCES-LondonDeclaration-F.pdf>> (17 juin 2008).
- . *Sondage sur les jeunes et le sport au Canada en 2002 : Rapport final*. Ottawa (Ont.), CCES, juil. 2002. <<http://www.cces.ca/pdfs/CCES-RPT-2002Survey-F.pdf>>.
- 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>>.

- CENTRE DE SANTÉ DU RÉSEAU DE JEUNES AUTOCHTONES. *Les désordres alimentaires*. <<http://www.ayn.ca/health/french/eatingdisorders.aspx>> (16 juin 2008).
- CENTRE DE TOXICOMANIE ET DE SANTÉ MENTALE. « Outils d'évaluation et de dépistage des maladies mentales », *Réseau francophone de soutien professionnel*. <http://www.reseaufranco.com/fr/enseignements_sur_levaluation_et_le_traitement/outils_d_evaluation/#mentale> (16 juin 2008).
- « Des corps en santé et une bonne santé mentale », *Réseau francophone de soutien professionnel*. <http://www.reseaufranco.com/fr/meilleurs_de_crosscurrents/corps_en_sante.html> (16 juin 2008).
- CERCLE SPORTIF AUTOCHTONE. <http://www.aboriginalsportcircle.ca/main/main_f.html> (19 sept. 2007).
- CHARACTER COUNTS. Page d'accueil : <<http://charactercounts.org/>> (19 sept. 2007).
- COALITION D'UNE VIE ACTIVE POUR LES AINÉ(E)S (CVAA). <<http://www.alcoa.ca/f/index.htm>> (16 juin 2008).
- COLLEGE OF EDUCATION AND HUMAN ECOLOGY, THE OHIO STATE UNIVERSITY. « Muscle Dysmorphia », *Body Image and Health Task Force (BIHTF)*. <http://hec.osu.edu/bitf/muscle_dysmorphia.htm> (14 déc. 2007).
- COLUMBIA ST. MARY'S MEDICALMOMENT.ORG. « Gender Differences in Behavioral Responses to Stress: "Fight or Flight" vs. "Tend and Befriend" », 2003. <www.medicalmoment.org/_content/healthupdates/dec03/187868.asp> (12 déc. 2007).
- COMITÉ INTERNATIONAL OLYMPIQUE (CIO). ---. *Jeux olympiques*, page d'accueil : <www.olympic.org/> (7 janv. 2008).
- . « Jeux olympiques de l'antiquité », *Jeux olympiques*. <http://www.olympic.org/fr/games/ancient/index_fr.asp> (20 déc. 2007).
- . « Olympiens », *Athlètes*. <www.olympic.org/fr/athletes/olympians/index_fr.asp> (7 janv. 2008).
- . « Volleyball », *Sports*. <www.olympic.org/fr/sports/programme/index_fr.asp?SportCode=VB> (20 déc. 2007).
- COMITÉ OLYMPIQUE CANADIEN(COC). *Foire aux questions*. <www.olympic.ca/FR/faq.shtml/> (7 janv. 2008).

- . *Jeux olympiques de 2004*.
<www.olympic.ca/FR/games/olympic/summer/athens/files/Athens.2004fr.pdf>
(16 juin 2008).
- COMITÉ INTERNATIONAL PARALYMPIQUE (CIP). *Jeux paralympiques*.
<www.paralympic.org/release/Main_Sections_Menu/Paralympic_Games/>
(3 janv. 2008).
- COMMUNITIES AND SCHOOLS PROMOTING HEALTH. Page d'accueil :
<www.safehealthyschools.org/> (19 sept. 2007).
- 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).
- . « Qu'est-ce que la dysmorphie musculaire? », *Athlètes*, 2005.
<http://www.bodysense.ca/athletes/index_f.html> (14 déc. 2007).
- DAIRY COUNCIL OF CALIFORNIA. « Physical Activity Journal », *Meals Matter: Eating for Health – Health Topic*, 2005.
<www.mealsmatter.org/EatingForHealth/Topics/article.aspx?articleId=355>
(9 sept. 2007).
- DECI, Edward L., et Richard M. RYAN. « Exercise Self-Regulation Questionnaires », *Self-Determination Theory: An Approach to Human Motivation and Personality – The Self-Regulation Questionnaires*, 2004, Psychology Department, University of Rochester.
<www.psych.rochester.edu/SDT/measures/selfreg_exer.html> (9 sept. 2007).
- DISCOVERY HEALTH. Page d'accueil : <<http://health.discovery.com/>> (19 sept. 2007).
- DISCOVERY HEALTH. « Mental Health Assessments », *Mental Health*, 2007.
<<http://health.discovery.com/centers/mental/assessments.html>> (19 déc. 2007).
- DOCTISSIMO.CA. *La résilience : rebondir plus après les épreuves*.
<www.doctissimo.fr/html/psychologie/mag_2002/mag0823/ps_5790_resilience.htm>
(16 juin 2008).
- DOYLE, J. Andrew. « Exercise Adherence », *The Exercise and Physical Fitness Page*, 1999.
<<http://www2.gsu.edu/~wwwfit/adherence.html>> (9 sept. 2007).
- DRUG INFONET. Page d'accueil : 1996–2005. <www.druginfonet.com/> (3 mars 2008).
- FINDING OPTIMISM: HEALTH IN RESPONSE TO MENTAL HEALTH. « Things to Say to Someone with Depression », *Healthy Mind*. <www.findingoptimism.com/healthy-mind/ways-to-build-up-someone-with-depression/> (19 déc. 2007).

FONDATION MANITOBAINE DE LUTTE CONTRE LES DÉPENDANCES (AFM).
<www.afm.mb.ca/> (19 sept. 2007).

---. La série *l'Essentiel* d'AFM, 2007.

<www.afm.mb.ca/maaw/resource_kit/frenchfacts/frenchfacts.html> (16 juin. 2008).

---. « The Basics Series on Alcohol and Other Drug Information », *Learn More: Alcohol and Other Drugs*, 2005. <www.afm.mb.ca/Learn%20More/alcohol_drugs.htm#factsheets> (11 janv. 2008).

---. *A Biopsychosocial Model of Addiction*, Winnipeg (Man.), Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, juin 2000. <www.afm.mb.ca/pdf/BPS-FINAL.pdf>.

---. *Levels of Involvement Framework*, Winnipeg (Man.), Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, 1998.
<www.afm.mb.ca/Learn%20More/Levels%20Invol.pdf>.

---. « Levels of Involvement Framework », *Learn More: Tools of AFM*.
<www.afm.mb.ca/Learn%20More/tools.htm> (14 sept. 2007).

---. *Services*. <www.afm.mb.ca/Services/youth.htm> (11 janv. 2008).

---. « Youth », *Services*. <www.afm.mb.ca/Services/youth.htm> (11 janv. 2008).

FORBES.COM. Page d'accueil : <www.forbes.com/> (19 sept. 2007).

FORBES.COM. *Video Network*. <www.forbes.com/video/> (19 sept. 2007).

FREE ONLINE HEALTH. *Free Exercises*. <www.free-online-health.com/exercises.htm> (20 fév. 2008).

---. Page d'accueil : <www.free-online-health.com/> (19 sept. 2007).

GANNETT HEALTH SERVICES, CORNELL UNIVERSITY. « The Eating and Body Image Continuum », *Nutrition and Eating Problems*, 2004.
<www.gannett.cornell.edu/top10Topics/nutrition-eating/continuum.html> (14 déc. 2007).

---. « The Eating Issues and Body Image Continuum », *Nutrition and Eating Problems*, 2004.
<www.gannett.cornell.edu/downloads/CHPEP/Continuum.pdf> (14 déc. 2007).

GEORGE, Sheena, Art DYER et Phyllis LEVEN. *An Overview of Risk and Protective Factors: The Alberta Youth Experience Survey 2002*, Edmonton (Alb.), Alberta Alcohol and Drug Abuse Commission (AADAC), 2003.
<www.aadac.com/documents/TAYES_overview.pdf>.

- GEORGIA STATE UNIVERSITY. *The Exercise and Physical Fitness Page*, 29 avril 1999.
<<http://www2.gsu.edu/~wwwfit/>> (18 sept. 2007).
- GOODCHARACTER.COM. *Character and Sports*. <www.goodcharacter.com/Sports.html> (8 janv. 2008).
- . *Character Education: Free Resources, Materials, Lesson Plans*.
<www.goodcharacter.com/index.html> (8 janv. 2008).
- GROUPE DE RECHERCHE ACTION SUR LES INTELLIGENCES MULTIPLES. *Les intelligences multiples au secondaire*.
<<http://www.cslaurentides.qc.ca/Public/CarrefourPedagogique/webIntelMulti/index.htm>> (18 juin 2008).
- HEAD INJURY HOTLINE. « Wellness Inventory », *Brain Injury Resource Center*, 1998.
<<http://www.headinjury.com/wellness.html>> (4 déc. 2007).
- HEALTH QUALITY COUNCIL OF ALBERTA (HQCA). *Health Report to Albertans*, Calgary (Alb.), HQCA, janvier 2007. Disponible en ligne à :
<www.hqca.ca/phpBB2/files/hqca_health_report_2007_202.pdf>.
- HELPGUIDE.ORG. « Mental and Emotional Health », *Mental Health*.
<www.helpguide.org/mental/mental_emotional_health.htm> (12 sept. 2007).
- HEREDIA, Christopher. « Sam's Story: Walnut Creek Teen's Road from Meth », *San Francisco Chronicle*, 6 mai 2003, p. A-1. Disponible en ligne sur SFGate.com :
<www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?file=/c/a/2003/05/06/MN202176.DTL> (13 nov. 2007).
- INFODROGUE IPE. *Jeunesse : Les solutions : Comment venir en aide à un(e) ami(e) qui semble avoir un problème lié à l'alcool ou à une autre drogue?*
<<http://www.peidruginfo.ca/index.php3?number=1006517&lang=F>> (29 mai 2008). (16 juin 2008).
- INITIATIVE VRAIE BEAUTÉ DOVE. *Fonds d'estime de soi Dove*. 2007.
<<http://www.initiativevraiebeaute.ca/flat2.asp?id=6962>> (16 juin 2008).
- « La galerie de films Estime de soi Dove », *Le fonds d'estime de soi Dove*, 2007 :
<<http://www.initiativevraiebeaute.ca/dsef07/t5.aspx?id=9480>> (16 juin 2008).
- « Nouveaux outils pour éducateurs », *Le fond d'estime de soi Dove*.
<<http://www.initiativevraiebeaute.ca/dsef07/t5.aspx?id=11737>> (16 juin 2008).
- INSTITUT CANADIEN DE LA RECHERCHE SUR LA CONDITION PHYSIQUE (ICRCP).
« Les obstacles à l'activité physique », *Progrès en prévention*, bull. no 4 (juin 1996), p. 1-10. Disponible en ligne à :
<http://www.cflri.ca/fra/progres_en_prevention/index.php>.

- . Page d'accueil : 2005. <www.cflri.ca/fra/index.php> (18 sept. 2007).
- INSTITUT CANADIEN DE LA RECHERCHE SUR LA CONDITION PHYSIQUE ET LE MODE DE VIE. *Étapes de changement en activité physique*. Juin 1996.
<<http://www.cflri.ca/pdf/f/pep05.pdf>>
- *Sondages et études*. <<http://www.cflri.ca/fra/statistiques/index.php>> (16 juin 2008).
- INTERNATIONAL COUNCIL ON ACTIVE AGING (ICAA). Page d'accueil :
<www.icaa.cc/> (19 sept. 2007).
- JAFFE, Jaelline, et Robert SEGAL. « Mental and Emotional Health », *Helpguide.org*, 2007.
<www.helpguide.org/mental_emotional_health.htm> (12 sept. 2007).
- JEUX D'HIVER DE L'ARCTIQUE : <<http://www.awg2008.ca/francais.asp>>.
(16 juin 2008).
- JOSE, Colin. « History of Soccer in Canada », *History*, Canadian Soccer Association (CSA).
<www.canadasoccer.com/eng/history/> (20 déc. 2007).
- KHAN, Adam. « Exercise », *YouMe Works*. <www.youmeworks.com/exercise.html>
(17 déc. 2007).
- LE COLLÈGE DES MÉDECINS DE FAMILLE DU CANADA. *Le stress – Pour mieux surmonter les difficultés de la vie*.
<<http://www.cfpc.ca/French/cfpc/programs/patient%20education/stress/default.asp?s=1>> (16 juin 2008).
- LE DÉVELOPPEMENT À LONG TERME DE L'ATHLÈTE (DLTA). Page d'accueil :
<<http://www.ltad.ca/content/home.asp?langid=2>> (3 mars 2008).
- MANITOBA ADDICTIONS AWARENESS WEEK (MAAW). Page d'accueil :
<www.afm.mb.ca/maaw/> (3 mars 2008).
- MANITOBA FARM AND RURAL STRESS LINE. « Links and Resources », *Rural Youth Corner*, 2005. <www.ruralstress.ca/youth/links.html> (29 janv. 2008).
- MANITOBA HIGH SCHOOLS ATHLETIC ASSOCIATION (MHSAA). « Human Rights Appeal », *News*, 22 sept. 2006.
<http://www.mhsaa.mb.ca/pages/news/06_07/sep22a.php>
(19 nov. 2007).
- MANITOBA PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ASSOCIATION - Association Manitobaine des enseignants et des enseignantes d'éducation physique (MPETA - AMEEP). Page d'accueil : <www.mpeta.ca/> (19 sept. 2007).

- . MPETA *Resources to Support the Grades 11 and 12 Curriculum*.
<www.mpeta.ca/resources.html> (19 fév. 2008).
- MARKLAND, David. « The Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire – The Theory », *Exercise Motivation Measurement*, 2007.
<www.bangor.ac.uk/~pes004/exercise_motivation/breq/theory.htm>
(9 sept. 2007).
- . *Exercise Motivation Measurement*, 13 sept. 2007.
<www.bangor.ac.uk/~pes004/exercise_motivation/scales.htm> (18 sept. 2007).
- MAYO CLINIC. *Depression*.
<www.mayoclinic.com/health/depression/DS00175/DSECTION=2> (17 déc. 2007).
- . « Depression and Anxiety: Exercise Eases Symptoms », *Depression*.
<www.mayoclinic.com/health/depression-and-exercise/MH00043> (18 déc. 2007).
- . « Exercise: 7 Benefits of Regular Physical Activity », *Fitness*, 26 juil. 2007.
<www.mayoclinic.com/health/exercise/HQ01676> (18 sept. 2007).
- MEDLINE PLUS. *Drugs, Supplements, and Herbal Information*.
<www.nlm.nih.gov/medlineplus/druginformation.html> (3 mars 2008).
- MENTAL HEALTH EDUCATION RESOURCE CENTRE (MHERC) Manitoba. *Mental Health Disorders and Issues*, Division du Manitoba de l'Association canadienne pour la santé mentale, 2007. <www.mherc.mb.ca/mentallllness.html> (19 déc. 2007).
- MENTAL HEALTH FIRST AID (MHFA). *About Mental Health First Aid Canada*.
<www.mentalhealthfirstaid.ca/> (19 sept. 2007).
- . Page d'accueil : <www.mentalhealthfirstaid.ca/> (3 mars 2008).
- MINDYOURMIND.CA. Page d'accueil : <www.mindyourmind.ca> (3 mars 2008).
- MYFIT.CA. Page d'accueil : <www.myfit.ca/> (19 Sept. 2007).
- . « Weight Training/Lifting Exercises, Exercise Pictures, Workout Exercises », *Exercises*.
<www.myfit.ca/exercisedatabase/exercise.asp> (20 fév. 2008).
- NATIONAL EATING DISORDERS ASSOCIATION (NEDA). *Eating Disorders Information*, 2002. <www.nationaleatingdisorders.org/p.asp?WebPage_ID=294> (13 déc. 2007).
- NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH. « The Numbers Count: Mental Disorders in America », *Health and Outreach*.
<www.nimh.nih.gov/health/publications/the-numbers-count-mental-disorders-in-america.shtml> (19 déc. 2007).

- NATIONAL ORGANIZATION FOR WOMEN. Page d'accueil : <www.now.org/> (19 sept. 2007).
- NETFIT. *Health and Fitness Main Menu*. <www.netfit.co.uk/menu.htm> (19 sept. 2007).
- . *Training Programs*. <www.netfit.co.uk/wkmen.htm> (20 fév. 2008).
- . « Warm-up Stretches », *Fitness: Stretching*. <www.netfit.co.uk/fitness/stretching/warm-up-stretches.htm> (9 sept. 2007).
- O'CONNOR, Betsy. *A Guide for Teens: Does Your Friend Have an Alcohol or Other Drug Problem?* Boston (Massachusetts), Center for Health Communication, Harvard School of Public Health, 1994. <<http://ncadi.samhsa.gov/govpubs/phd688/>>.
- OLYMPIQUES SPÉCIAUX CANADA. Page d'accueil : <www.specialolympics.ca/fr> (19 sept. 2007).
- . « La naissance des Olympiques spéciaux au Canada », *À propos de nous, Historique*. <<http://www.specialolympics.ca/fr/default.aspx?tabid=10000013>> (8 janv. 2008).
- PANTHÉON DES SPORTS CANADIENS. Page d'accueil : <www.cshof.ca/> (3 mars 2008).
- PANTHÉON DES SPORTS CANADIENS. *Zone jeunesse*. <<http://www.cshof.ca/french/kidzone.php>> (3 mars 2008).
- PASSEPORTSANTÉ.NET. *Forme physique 2-Se motiver et persévérer*. <http://www.passeportsante.net/fr/Therapies/Guide/Fiche.aspx?doc=forme_physique_motivation_th> (16 juin 2008).
- PATTON, David, Terri-Lynn MACKAY et Brian BROSZEIT. *Alcohol and Other Drug Use in Manitoba Students*. Winnipeg (Man.), Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances, mai 2005. <www.afm.mb.ca/pdf/>.
- PERFORMANCE WORKOUTS. *Exercise Guides*. 2005. <www.performanceworkouts.com/exercise.shtml> (20 fév. 2008).
- . Page d'accueil : <www.performanceworkouts.com/> (19 sept. 2007).
- 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).

- 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).
- RANDOLFI, Ernesto A. « Exercise as a Stress Management Modality », *Optimal Health Concepts*. <www.OptimalHealthConcepts.com/ExerciseStress.html> (12 déc. 2007).
- REPICH, Deanne. « Exercise Your Anxiety Away! », *Health Articles*, 2007.
<www.healthandfitnessadvices.com/articles/health/exercise-your-anxiety-away.html> (17 déc. 2007).
- RÉSEAU EDUCATION-MÉDIAS. <<http://www.media-awareness.ca/francais/index.cfm>> (16 juin 2008)
- . Page d'accueil : <www.media-awareness.ca> (18 sept. 2007).
- RESILIENCY CANADA. « Understanding Resiliency ».
<www.resiliencycanada.ca/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=37> (12 déc. 2007).
- RUNNING FOR FITNESS. « FAQ: VO2 max », *FAQs*, Mai 2006.
<www.runningforfitness.org/faq/vo2.php> (18 sept. 2007).
- RXLIST INC.: THE INTERNET DRUG INDEX. Page d'accueil :
<www.rxlist.com/script/main/hp.asp> (3 mars 2008).
- SAFE HEALTHY SCHOOLS. « Mental Health and Schools », *Communities and Schools Promoting Health*. <www.safehealthyschools.org/mental_health/mental_health.htm> (19 déc. 2007).
- SANTÉ MENTALE CANADA. *Maladies et troubles*.
<www.mentalhealthcanada.com/ConditionsandDisorders.asp?lang=f> (19 déc. 2007).
- SANTÉONTARIO.COM. *Drugs*. <<http://www.santeontario.com/drugs.aspx>> (11 janv. 2008).
- SERVICE VIE.COM. *Programme d'entraînement : comment se motiver*.
<<http://www.servicevie.com/03forme/condition/motivation.html>> (16 juin 2008).
- SHARMA, Renuka. « New Survey Shows High School Sports Filled with Cheating, Improper Gamesmanship and Confusion about Sportsmanship », *Josephson Institute of Ethics*, CHARACTER COUNTS!, 13 sept. 2004
<www.charactercounts.org/sports/survey2004/> (13 sept. 2007).

- SHEENA'S PLACE. « Body Image », *Education and Outreach*.
<www.sheenasplace.org/index.php?page=body_image> (18 déc. 2007).
- SOCIÉTÉ RADIO-CANADA (SRC). « Deux filles pourront jouer avec les garçons », (24 sept. 2006), *Nouvelles*, <<http://www.radio-canada.ca/regions/manitoba/2006/09/23/001-hockey.shtml>> (28 nov. 2007).
- SPARKPEOPLE INC. « Fire: Habit Forming Chart », *SparkPeople Fuel for Improvement System*. <http://sparkpeople.com/system/habit_forming_chart.asp> (9 sept. 2007).
- SPARKTEENS. <www.sparkteens.com> (9 sept. 2007).
- SPECIAL OLYMPICS. Page d'accueil : <www.specialolympics.org/> (19 sept. 2007).
- SPORT AND TECHNOLOGY. Page d'accueil : <www.sportandtechnology.com> (3 mars 2008).
- STRESSFOCUS.COM. « Discover the Basics of Stress », 2007.
<www.stressfocus.com/stress_focus_article/stress-and-its-causes.htm> (12 déc. 2007).
- TITLE IX. Page d'accueil : <www.titleix.info/> (3 mars 2008).
- U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES, NATIONAL INSTITUTE ON DRUG ABUSE (NIDA). « Club Drugs », *NIDA: InfoFacts*, Bethesda (Maryland), NIDA, mai 2006. <www.drugabuse.gov/Infofacts/clubdrugs.html>.
- . NIDA InfoFacts: *Prescription Pain and Other Medications*, Bethesda (Maryland), NIDA, juin 2006. <www.drugabuse.gov/Infofacts/Painmed.html>.
- U.S. DEPARTMENT OF LABOR, OFFICE OF THE ASSISTANT SECRETARY FOR ADMINISTRATION AND MANAGEMENT. *Title IX, Education Amendments of 1972*. <www.dol.gov/oasam/regs/statutes/titleix.htm> (3 janv. 2008).
- U.S. FOOD AND DRUG ADMINISTRATION (FDA), CENTER FOR DRUG EVALUATION AND RESEARCH (CDER). *Office of Nonprescription Products*, 7 juin 2006. <www.fda.gov/CDER/Offices/OTC/>. (11 janv. 2008).
- VAUGHAN, Garth. « Nova Scotian and Canadian Hockey History », *Birthplace of Hockey*, 2001. <www.birthplaceofhockey.com/> (20 déc. 2007).
- VIDAL. *L'information de référence sur les produits de santé*. <<http://www.vidal.fr/recherchemedicament.asp>>. (16 juin 2008).
- WORDSMITH.ORG. *Internet Anagram Server*. <www.wordsmith.org/anagram/> (3 mars 2008).

ZAMORA, Dulce. « 13 Health Habits to Improve Your Life », *WebMD – Features Related to Health and Balance*, 2004. <www.webmd.com/balance/features/13-healthy-habits-to-improve-your-life> (11 déc. 2007).