

4. GESTION PERSONNELLE ET RELATIONS HUMAINES

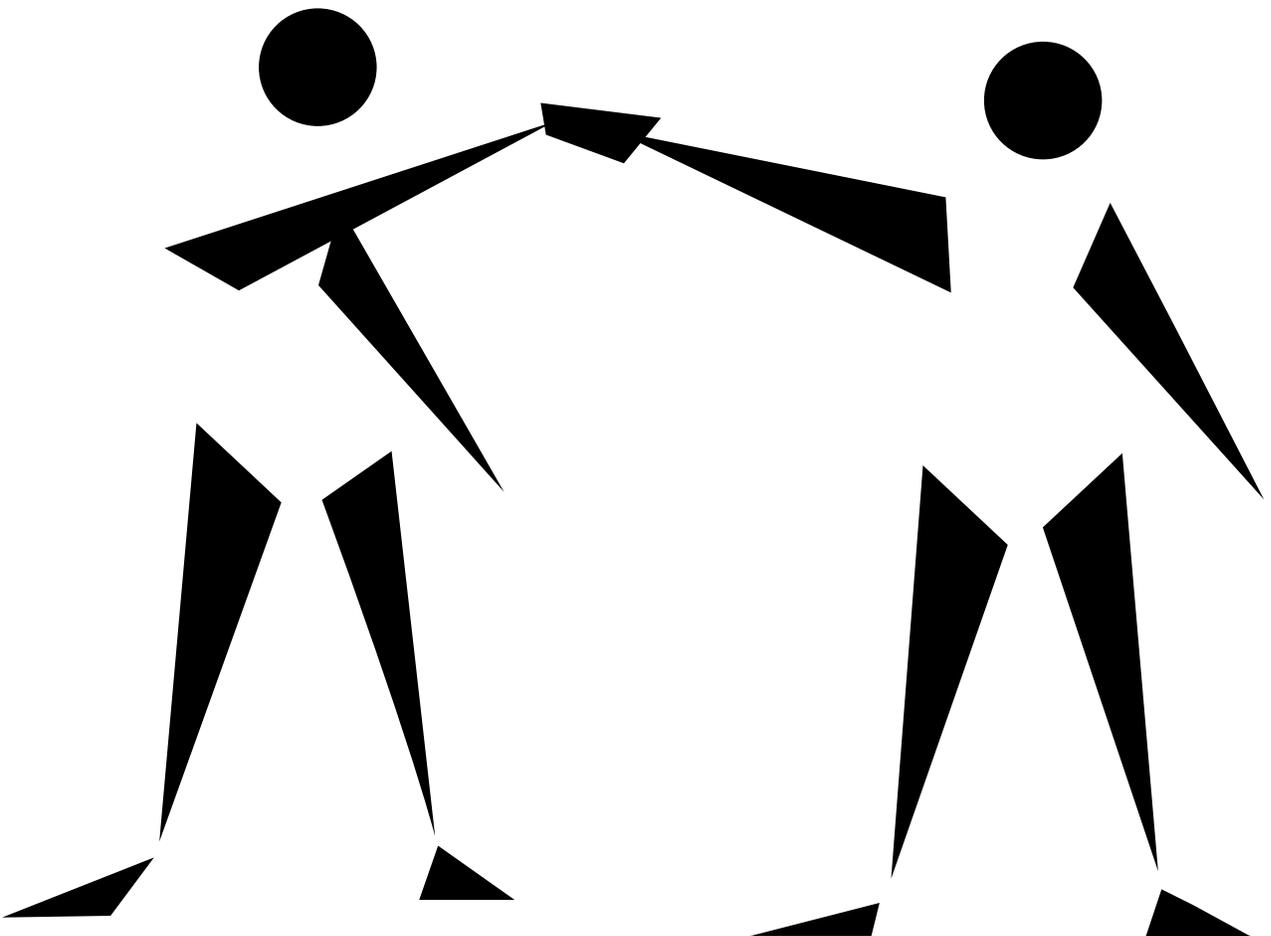




Tableau synthèse de Gestion personnelle et relation humaines

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.

Lettre	Domaine	Sous-domaines	Indicateurs d'attitudes
A	Développement personnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conscience et estime de soi 2. Établissement d'objectifs 3. Processus de prise de décisions et de résolution de problèmes 	<p><i>L'élève doit :</i></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 collaborer 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>
	Relations humaines	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilités sociales 2. Rapports 3. Résolution de conflits 4. Stratégies d'évitement et de refus 	
	Développement affectif	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentiments et émotions 2. Facteurs de stress 3. Effets du stress 4. Stratégies de gestion du stress 	
A	Développement et application des habiletés de gestion personnelle et des habiletés sociales dans le contexte de l'activité physique et du maintien d'habitudes de vie saines	<ol style="list-style-type: none"> 1. Établissement d'objectifs et planification 2. Prise de décisions et résolution de problèmes 3. Habiletés interpersonnelles 4. Habiletés de résolution de conflits 5. Habiletés de gestion du stress 	

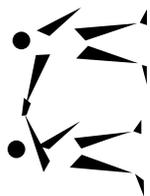


Tableau synoptique du résultat d'apprentissage général n° 4 — Gestion personnelle et relations humaines

		Sous-domaines										M	1	2	3	4	5	6	7	8	S1	S2		
Connaissances	Domaine A	1. Conscience et estime de soi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		2. Établissement d'objectifs	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
		3. Processus de prise de décisions et de résolution de problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Domaine B	1. Responsabilités sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		2. Rapports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3. Résolution de conflits	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		4. Stratégies d'évitement et de refus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Domaine C	1. Sentiments et émotions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		2. Facteurs de stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3. Effets du stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		4. Stratégies de gestion du stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Habiletés	Sous-domaines		M	1	2	3	4	5	6	7	8	S1	S2										
Domaine A		1. Établissement d'objectifs et planification	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																
		2. Prise de décisions et résolution de problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3. Habiletés interpersonnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		4. Habiletés de résolution de conflits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		5. Habiletés de gestion du stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

éveil acquisition ou développement maintien



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.4.A.1 L'élève sera apte à :

Décrire sommairement certains facteurs qui influent sur l'estime de soi et la confiance en soi (p. ex. attitudes personnelles, soutien de son entourage, réussites, pensée positive, hérédité, stéréotypes véhiculés par les médias).

Suggestions pour l'enseignement

Facteurs qui influent sur l'estime de soi et la confiance en soi

- Initier une discussion et un partage de sentiments sur les facteurs qui influent sur l'estime de soi et la confiance en soi, par exemple :
 - les attitudes personnelles;
 - le soutien de l'entourage;
 - les réussites;
 - la pensée positive;
 - les stéréotypes véhiculés par les médias.
- Faire découper dans des revues ou des magazines des illustrations qui montrent l'effet que certains facteurs ont sur l'estime de soi et la confiance en soi (p. ex. l'illustration d'une jeune fille mince comme modèle de beauté peut influencer négativement sur l'image de soi, tandis que l'illustration d'un garçon athlétique et souriant pourrait évoquer le succès et la confiance en soi pour un autre élève).
- À partir d'une histoire comme celle de *C'est mon chien*, faire ressortir les attitudes personnelles du héros qui l'aident à avoir confiance en lui-même dans les pires moments et à être heureux malgré l'environnement dans lequel il vit (voir *La bibliothèque des enfants*, pour d'autres suggestions de romans). Voir FL1 : L4; FL2 : CO2.
Notes :
 - L'estime de soi peut dépendre du sexe de la personne ou de la manière qu'on traite les deux sexes (stéréotypes), du type d'activités dans lesquelles on implique les jeunes (p. ex. l'estime de soi peut augmenter lorsqu'on implique les élèves dans certaines activités physiques ou de préparation à la vie). Voir *L'estime de soi : la clef d'une bonne ambiance scolaire*.
 - Les besoins psychologiques essentiels (être aimé et accepté, compétent, libre, heureux) ne sont pas toujours adéquatement comblés en raison d'une variété de facteurs, dont l'enfant n'a pas toujours le contrôle, par exemple sa situation familiale (divorce, mauvais traitements, négligence, conditions économiques), ou l'environnement et la communauté dans lesquels il évolue (milieu scolaire, influences religieuses ou raciales, coutumes, médias, stéréotypes). Par conséquent, l'enfant adopte parfois des comportements complètement inefficaces, ce qui ne fait qu'empirer sa situation (baisse de l'estime de soi et de la confiance en soi).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Facteurs qui influent sur l'estime de soi et la confiance en soi

Après avoir fait son illustration, l'élève répond aux questions suivantes :

- Est-ce que mon illustration montre l'effet de certains facteurs sur l'estime de soi et la confiance en soi?
- Est-ce que je peux expliquer mon illustration à mes camarades?

L'autoévaluation et la co-évaluation (p. ex. dans un conseil de coopération) peuvent aider à déterminer les comportements inefficaces et à les corriger.



Suggestions pour l'évaluation (suite)

Observation : Estime de soi et confiance en soi

Demander à l'élève de coller sa photo au centre d'une feuille et d'écrire autour les éléments qui contribuent à son estime de soi et sa confiance en soi, p. ex :

- activités
- sports
- passe-temps
- famille
- nourriture
- amis
- lectures
- autre

Faire suivre d'un partage et d'une discussion sur les facteurs qui influent sur l'estime de soi et la confiance en soi. L'enseignant observe et note si les élèves sont capables de dire comment ces facteurs influent sur leur estime de soi ou leur confiance en soi.

Remarques pour l'enseignant

Le bonheur n'est pas quelque chose qui arrive mais plutôt quelque chose qu'on crée en satisfaisant nos besoins de manière responsable. Selon Glasser, il faut donc apprendre aux enfants à établir des liens entre leurs comportements (responsables) et le bonheur.

Dans ses travaux sur la théorie du choix et la thérapie de la réalité, Glasser soutient que nos comportements sont déterminés par notre désir de satisfaire tous nos besoins. La qualité de notre vie augmente lorsque nous satisfaisons un besoin de manière responsable (voir *J'apprends à être heureux*, p. 3).

D'autre part, le rôle de l'éducateur (enseignant, parent) est d'aider l'élève à choisir des comportements responsables et efficaces pour satisfaire ses besoins (*J'apprends à être heureux*, p. 3).

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Association canadienne d'éducation. *L'estime de soi : la clef d'une bonne ambiance scolaire*, Toronto, 1994, (370.15 A849e).

DEMERS, Dominique. *La bibliothèque des enfants : des trésors pour les 0 à 9 ans*, Boucherville, Québec-Amérique, 1995, (028.162/B582).

DOUCETTE, Betty Wiseman, et Shelagh MacDonald FOWLER. *Pacte 4 à 7 : un programme de développement d'habiletés socio-affectives*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, c1997, (M.-M. 370.115 D728p 01).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue première, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448 FL1 P964 1^{re}-4^e).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Français langue seconde- immersion, 1^{re}-4^e années : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1997, (P.D. 448/FL2 P964 1^{re}-4^e).

GLASSER, William. *Enseigner à l'école qualité*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1997, (371.1 G549e).



RESSOURCES SUGGÉRÉES (suite)



NAYLOR, Phyllis/Reynolds. *C'est mon chien*, Paris, Flammarion, 1994, « Castor Poche ».

PALOMARES Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 28, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).

SULLO, Robert A. *J'apprends à être heureux*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1999, (155.41242 S952j).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.4.A.2a L'élève sera apte à :

Décrire un processus d'établissement et de poursuite d'objectifs personnels (p. ex. évaluer ses moyens, fixer l'objectif, visualiser les étapes pour atteindre l'objectif, s'exercer, surveiller ses progrès, acquérir des automatismes, prendre plaisir à poursuivre l'objectif).

Suggestions pour l'enseignement

Établissement et poursuite d'objectifs personnels

- Demander aux élèves de nommer quelques désirs qu'ils ont, par exemple gagner une course, lire un roman entier, contrôler sa colère, se faire un ami, mémoriser des faits fondamentaux en mathématiques. Montrer que la réalisation d'un désir apporte un sentiment de bonheur et de compétence. Expliquer que pour réaliser des désirs, il faut faire quelque chose soi-même plutôt que d'attendre qu'un magicien ou un parent le fasse et qu'il faut trouver des moyens responsables d'y arriver.
- Demander aux élèves de nommer un de leurs désirs par rapport à leurs apprentissages (p. ex. faire une dictée sans faute, travailler sans déranger, réussir à dribbler, faire un nouvel ami).
- Présenter un processus d'établissement et de poursuite d'objectifs personnels, qui permet d'exercer un certain contrôle sur ce qui arrive, à savoir :
 - évaluer ses moyens
 - se fixer un objectif
 - visualiser les étapes pour atteindre l'objectif
 - s'exercer
 - surveiller ses progrès
 - acquérir des automatismes
 - prendre plaisir à poursuivre l'objectif



Voir les annexes 10 et 16.

Note :

Voir également les applications des théories de l'apprentissage coopératif dans ce domaine (p. ex. consulter *Choisir d'apprendre*, p. 75).

- Encourager les élèves à parler des raisons pour lesquelles certaines démarches fonctionnent mieux que d'autres et à se servir d'outils qui les aideront à atteindre leur objectif :
 - tableau
 - plan
 - calendrier
 - feuille d'autoévaluation
 - partenariat
 - mentor

Note :

Le sentiment de compétence, qui contribue à développer l'estime de soi et la confiance en soi, est renforcé lorsque l'élève apprend à se choisir des objectifs et à trouver des moyens de les atteindre.



Suggestions pour l'évaluation

Observation : Établissement et poursuite d'objectifs personnels

L'élève complète une feuille d'objectifs. L'enseignant observe et note si l'élève sait :

- définir un objectif
- évaluer ses moyens
- décrire les étapes pour atteindre l'objectif
- dire quand il va le mettre en pratique

Remarques pour l'enseignant

Téléphoner à *National Native Role Model Program* (Québec) pour obtenir des affiches gratuites en français sur des modèles de comportement autochtones : 1-800-363-3199.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Affaires indiennes et du Nord Canada. *Profils d'autochtones* : [http://www.ainc-inac.gc.ca/ks/francais/6061_f.html, 7 juillet 2001]

GLASSER, William. *Choisir d'apprendre : la psychologie du choix en classe*, Montréal, Logiques, 1998, (370.15 G549c).

Jeux Olympiques spéciaux du Manitoba. *Athlète canadien à la rencontre mondiale des championnats de piste et pelouse* : [<http://www.specialolympics.mb.ca/whatsnew.html#fJasonChartrand>, 6 juillet 2001]

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 25, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.4.A.2b L'élève sera apte à :

Décrire les facteurs (p. ex. réussite ou échec, attitude, soutien des autres, respect de ses engagements, récompenses de nature intrinsèque ou extrinsèque) **qui influent sur sa motivation et sur la réalisation de ses objectifs.**

Suggestions pour l'enseignement

Facteurs qui influent sur la motivation ou la réalisation d'objectifs

- Faire observer et décrire plusieurs facteurs qui peuvent influencer sur la motivation et la réalisation des objectifs, par exemple :
 - le sentiment ou le niveau de compétence (réussite ou échec);
 - le sentiment d'être aimé et d'appartenir à un groupe (soutien des autres);
 - le sens des responsabilités (respect de ses engagements);
 - le sentiment d'autonomie et de liberté (récompenses de nature extrinsèque ou intrinsèque).
- Faire prendre conscience à l'élève qu'il a un rôle actif à jouer.

Respect des engagements

- Demander aux élèves d'évoquer (par un dessin, un organigramme, une présentation orale ou écrite) une situation personnelle où ils ont manqué à leur engagement (par exemple se fixer un objectif, mais s'inventer des excuses pour ne pas travailler à l'atteindre) et de dire comment cela a influé sur la réalisation de leurs objectifs.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Facteurs qui influent sur la motivation ou sur la réalisation d'objectifs

L'enseignant observe et note si l'élève est capable de faire une liste de facteurs qui influent sur sa motivation.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 7, 9, 18 et 20, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).





Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.4.A.3 L'élève sera apte à :

Déterminer les étapes du processus de prise de décisions ou de résolution de problèmes, en particulier les dernières étapes (p. ex. décider et agir; évaluer la décision et faire les adaptations nécessaires).

Suggestions pour l'enseignement

Étapes du processus de prise de décisions ou de résolution de problèmes

- Proposer aux élèves des scénarios de prise de décisions ou de situations problématiques et leur faire mettre en pratique les dernières étapes du processus de prise de décisions et de résolution de problèmes :
décider;
évaluer la décision et faire les adaptations nécessaires;
agir;
faire les adaptations nécessaires.

 Voir les annexes 18, 19 et 20 se rapportant aux étapes de prise de décisions et de résolution de problèmes.

Liens curriculaires

- Voir C.4 .3.A.3 et C.4.3.B.3.b pour des suggestions de scénarios et les étapes de résolution de problèmes.
- L'élève est amené à prendre une décision après avoir considéré un certain nombre de choix. Toutes les solutions ne sont pas toujours possibles. L'élève devra choisir la meilleure solution en tenant compte des contraintes, des valeurs de base et des limites relatives à la situation donnée. Pour cela, il faut peser le pour et le contre de chaque solution (avantages et inconvénients) ou considérer des critères d'évaluation, tels que :
 - La solution est-elle appropriée au conflit en question?
 - Est-elle respectueuse de soi et des autres?
 - Est-elle acceptable pour l'école, l'enseignant, les élèves concernés, les parents, la communauté?
 - La solution est-elle faisable (temps, moyens, ressources, niveau de difficulté, sécurité)?

 Voir l'annexe 19.

- Faire un tableau ou une grille d'évaluation en se servant de deux ou trois critères pour évaluer chaque solution. On peut utiliser un barème pour noter chaque choix :

1 = très bien		1 = ☺
2 = passable	ou	2 = ☹
3 = insuffisant		3 = ☹

La solution qui présente les meilleurs avantages ou qui remporte le plus de points (ou de visages souriants) est la solution à privilégier.

- Planifier la mise en place de la solution (voir **Planification** : H.4.4.A.2.)

 Voir l'annexe 17.

- Cependant, si la solution ne semble pas appropriée, il faut être prêt à la modifier, à l'adapter ou à recommencer le processus de résolution de problèmes.



Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Déterminer les étapes du processus de prise de décisions ou de résolution de problèmes

L'enseignant propose un scénario de prise de décisions ou de résolution de problèmes aux élèves. L'élève décrit les étapes du processus de prise de décisions par écrit. L'enseignant note sur une échelle d'appréciation si l'élève est capable de décrire les étapes du processus de prise de décisions.

Échelle :

3 : Décrit toutes les étapes

2 : Décrit quelques étapes

1 : Ne décrit aucune étape

Remarques pour l'enseignant

Consulter le modèle présenté par Goleman dans *L'intelligence émotionnelle*, p. 342.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



GOLEMAN, Daniel. *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Robert Laffont, 1997, (152.4 G625I).

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 22 et 23, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.4.B.1a *L'élève sera apte à :*

Indiquer des comportements sociaux appropriés (p. ex. parler gentiment, accepter les idées et les opinions des autres, leur offrir son aide) **dans le contexte d'un petit groupe.**

Suggestions pour l'enseignement

Comportements sociaux appropriés

- Faire imaginer aux élèves qu'ils vont déménager dans une autre ville et qu'ils vont changer d'école. Leur demander d'indiquer des comportements qui seraient appropriés pour se faire accepter dans un petit groupe à leur nouvelle école (p. ex. être gentil, poli, serviable). Faire associer des actions ou des gestes précis à ces comportements. Par exemple, accepter les idées et les opinions des autres peut inclure :
 - savoir écouter;
 - ne pas interrompre;
 - ne pas se moquer;
 - réfléchir;
 - attendre son tour.



Voir l'annexe 21

- Compléter des organigrammes pour chacun de ces comportements. Comparer avec ce qui se passe dans la classe actuelle.
- Discuter des obstacles et des manières de les surmonter.
Note :
Certaines stratégies d'enseignement ou de gestion de classe favorisent l'acquisition de comportements sociaux appropriés (p. ex. apprentissage coopératif, conseil de coopération).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Comportements sociaux appropriés

L'élève liste des comportements sociaux appropriés. L'enseignant note si l'élève est capable de faire une liste.

Remarques pour l'enseignant

La famille joue un rôle important dans le développement et l'acquisition de comportements sociaux acceptables. Par exemple, en encourageant l'enfant à respecter les règles (ou les routines) établies par et pour la famille, ou en lui donnant la responsabilité de ses actes, ce dernier apprend à développer des comportements sociaux appropriés. L'estime de soi et la confiance en soi sont à la base des comportements responsables.



RESSOURCES SUGGÉRÉES



ARCHAMBAULT, Jean, et Roch CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1996.

Centrale de l'enseignement du Québec. *Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*, Sainte-Foy, 1993, (KBKH/ V8751 + G).

GLASSER, William. *Choisir d'apprendre : la psychologie du choix en classe*, Montréal, Logiques, 1998, (370.15 G549c).

SULLO, Robert A. *J'apprends à être heureux*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1999, (152.4 G625I).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.4.B.1b *L'élève sera apte à :*

Indiquer les origines et le caractère culturels de diverses formes d'activité physique et de loisirs (p. ex. origines amérindiennes de la crosse, danses traditionnelles des Philippines [*tinikling*], jeux des voyageurs canadiens-français).

Suggestions pour l'enseignement

Origines et caractère culturels d'activités physiques et de loisirs

- À la suite d'activités physiques ou de loisirs qui ont un caractère culturel (crosse, danse traditionnelle, jeux des voyageurs), faire entreprendre une recherche sur les origines de l'activité, du loisir ou du jeu (entrevue, site Internet, ouvrage de référence). Faire observer la diversité d'activités qui proviennent de différentes cultures.
- Encourager les élèves à faire une recherche sur les jeux ou les activités qui proviennent de différents endroits du monde et à les adopter dans l'école.

Note :

Consulter les nombreux ouvrages de référence dans le domaine des jeux, des loisirs et des activités physiques de différentes cultures, par exemple le jeu du panier (voir *Le grand livre des jeux*, p. 6).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Origines et caractère culturels d'activités physiques et de loisirs

L'élève complète une feuille de travail, basée sur le modèle suivant, en reliant l'activité à son pays d'origine :

Philippines	Danse des chapeaux
Mexique	La crosse
Autochtone	Tini Kling
autre	autre

L'enseignant note si l'élève est capable de compléter la feuille de travail correctement.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



ADAMS, Susan. *Le grand livre des jeux*, Montréal, Hurtubise HMH, 1998, (793 A217g).

Affaires indiennes et du Nord Canada. *Le cercle d'apprentissage* : [http://www.aicn-inac.gc.ca/ks/francais/4000_f.html], 6 juillet 2001]

ALFAENGER, Raymonde, et Peter Klaus ALFAENGER. *Recréer la danse*, LaSalle (Québec), Hurtubise HMH, 1981, « Faire ensemble », (793.3 A385r).

BOURQUE-MOREAU, France. *Je danse mon enfance*, Montréal, Fédération des loisirs-danse du Québec, 1980, (793.319 B775j).



RESSOURCES SUGGÉRÉES (suite)



Conseil scolaire de Calgary. *Danse folklorique*, Gloucester (Ontario), Association canadienne pour la santé, l'éducation physique et le loisir, 1980, « Habiletés de base », (793.3107 C755d).

DOSSENA, Giampaolo, et autres. *100 jeux pour toute la famille*, Paris, Fleurus Idées, 1988, « Fleurus idées », (793 D724c).

ROSE, Marian. Canadian Dance Project: *Dances for Schools and Families*: [<http://www.marianrose.com/>, 7 juillet 2001]



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.4.B.2a L'élève sera apte à :

Indiquer des moyens positifs de communication (p. ex. faire des remarques encourageantes, adhérer à l'étiquette, s'exprimer par des gestes bien choisis) **et des comportements** (c.-à-d. suivre les règles du franc-jeu) **qui permettent aux gens d'entretenir de bons rapports dans des situations de compétition** (c.-à-d. en tant que participant ou spectateur).

Suggestions pour l'enseignement

Communication et comportements positifs

- Au moment d'activités physiques ou de jeux compétitifs au gymnase, faire nommer, mettre en pratique et renforcer des moyens positifs de communiquer : remarques encourageantes, respect de l'étiquette, gestes bien choisis.
- Faire observer, nommer, mettre en pratique et renforcer des comportements positifs dans les situations de compétition, en particulier l'utilisation des règles de franc-jeu.
- Faire observer, nommer et mettre en pratique des comportements positifs en tant que participant ou spectateur.

Note :

Rappeler les idéaux du franc-jeu : C.4.2.B.1.a.

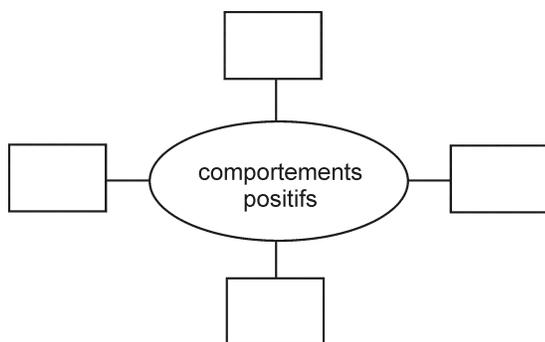


Voir l'annexe 9.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Comportements positifs

L'élève complète un diagramme des comportements positifs :



L'enseignant observe et note sur une échelle d'appréciation si l'élève est capable d'en nommer.

Échelle :

4. six ou plus
3. de trois à cinq
2. un ou deux
1. aucun





Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.4.B.2b *L'élève sera apte à :*

Indiquer comment on peut bien s'entendre avec les autres dans des situations nécessitant de la coopération (p. ex. se répartir les rôles et accepter le sien pour réaliser quelque chose, se réjouir des réussites des autres autant que des siennes, dire « s'il vous plaît » et « merci »).

Suggestions pour l'enseignement

Bien s'entendre dans des situations de coopération

- Fournir aux élèves des occasions de collaborer à la réalisation d'un projet (recherche historique, par exemple) ou de s'entraider (atteinte d'un objectif) en classe ou au moment d'une activité au gymnase (p. ex. recherche sur l'origine d'un jeu; tir au panier; création d'une danse).
- Organiser par la suite une discussion sur les façons de bien s'entendre avec les autres.
- Jouer une variété de jeux coopératifs (p. ex. relais) qui nécessitent l'utilisation de mots d'encouragement. L'enseignant demande aux élèves de reconnaître des façons de bien s'entendre.

Note :

Selon Goleman, qui utilise le terme « coopérativité », la coopérativité est la « capacité de trouver un juste équilibre entre ses besoins et ceux des autres dans les activités de groupe » (*L'intelligence émotionnelle*, p. 245).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Bien s'entendre dans des situations de coopération

Les élèves jouent un jeu et ensuite ils s'évaluent les uns les autres :

Co-évaluation		oui	non
1.	Nous avons accepté des responsabilités		
2.	Nous avons dit des mots d'encouragement		
3.	Nous avons célébré nos succès		
4.	Nous avons bien écouté nos camarades		
5.	Nous avons bien travaillé ensemble		

Remarques pour l'enseignant

Les stratégies d'enseignement comme l'apprentissage coopératif, le travail de groupe et l'apprentissage global visent l'acquisition d'habiletés interpersonnelles, telles que :

- la responsabilité de chacun (se répartir les rôles, accepter le sien)
- la poursuite d'objectifs (réaliser quelque chose)
- les comportements respectueux (dire « s'il vous plaît »)
- l'esprit de franc-jeu (se réjouir des réussites des autres)



RESSOURCES SUGGÉRÉES



Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse. *Le défi canadien Vie active : trousse du responsable : 2^e programme : pour les 9 à 11 ans*, Gloucester (Ontario), 1993, (372.86/A849d/02).

GOLEMAN, Daniel. *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Robert Laffont, 1997, (152.4 G625I).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.4.C.1a *L'élève sera apte à :*

Indiquer les caractéristiques de diverses émotions (p. ex. peur, impuissance, colère, affection, agitation, frustration, déception, enthousiasme) **et les comportements qu'elles suscitent chez lui et chez les autres.**

Suggestions pour l'enseignement

Caractéristiques des émotions

- Préparer des bandelettes de papier sur lesquelles sont inscrites des situations types, par exemple : « tu as reçu pour ta fête le cadeau que tu rêvais d'avoir » ou « tu as reçu une mauvaise note à ton dernier test que tu croyais avoir bien réussi ».
- Faire tirer les sujets au sort et demander aux élèves de mimer des émotions qu'ils ressentent ou bien mettre les élèves par deux ou trois et leur faire jouer la scène, en mettant l'accent sur l'expression de leurs émotions (p. ex. frustration et peur) et les comportements qu'elles suscitent (agression).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Caractéristiques des émotions

Pendant l'activité, l'enseignant note sur une grille d'observation si les élèves miment l'émotion ciblée, en indiquant ses caractéristiques et les comportements qu'elle suscite chez lui et chez les autres.

Remarques pour l'enseignant

Utiliser une grande variété de ressources (films, livres, invités, jeux de rôle, recherche, discussion) pour traiter des émotions et des comportements qui s'y rattachent. Le sujet peut également être intégré à d'autres cours comme les sciences humaines (on a besoin des autres), le français (littérature jeunesse), les sciences de la nature (manifestations physiques).

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Committee for the Children. *Second Step*, Seattle, Second Step, 1992.

DOUCETTE, Betty Wiseman, et Shelagh MacDonald FOWLER. *Pacte 4 à 7 : un programme de développement d'habiletés socio-affectives*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, c1997, (M.-M. 370.115 D728p 01).

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 2, 32, 33 et 34, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t)



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.4.C.1b *L'élève sera apte à :*

Indiquer diverses stratégies permettant de supporter les pertes et le chagrin (p. ex. se confier aux membres de sa famille, à de bons amis, à un religieux).

Suggestions pour l'enseignement

Stratégies permettant de supporter les pertes et les chagrins

- Faire définir et explorer les notions de perte et de chagrin à partir de lectures appropriées (voir *L'horloge s'est arrêtée*), en posant des questions du genre : « C'est quoi avoir du chagrin? » ou « Comment te sens-tu? », et faire nommer des stratégies qui permettent de supporter la perte ou le chagrin :
 - se confier à un membre de sa famille;
 - se confier à de bons amis (voir *Adieu Valentin*);
 - parler à un religieux ou à un sage;
 - parler à un conseiller (soutien émotionnel).

Note :

Si un élève semble particulièrement bouleversé, il devrait être encouragé à parler à une personne en qui il a confiance: un sage, un prêtre, un membre de sa famille, un conseiller.

- Encourager l'activité physique pour donner à l'élève un moyen d'extérioriser son chagrin de façon acceptable.
- Demander aux élèves de dessiner un événement qui leur a causé du chagrin. Voir AP : 3.4.9 et 4.1.1.

Notes :

- Si le dessin est utilisé comme activité, s'assurer que seulement les élèves qui veulent y participer le font. Ils peuvent ensuite partager leur dessin à l'intérieur d'un petit groupe.
- Écouter l'élève et l'encourager à se confier à une personne qui le comprend.
- Consulter *Rire et guérir* pour plus de renseignements sur le sujet.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Supporter les pertes et les chagrins

Demander aux élèves de faire le dessin d'une personne à laquelle ils peuvent se confier s'ils ont du chagrin. L'enseignant note sur une grille d'observation si les élèves sont capables d'identifier cette personne.

Remarques pour l'enseignant

Les élèves sont exposés au chagrin et la peine lorsqu'il y a : déménagement, séparation ou divorce, négligence, mauvais traitement, blessure, maladie, accident, mort. S'ils sont dépourvus face au chagrin et ne savent comment agir ou réagir, il faut les aider à exprimer par la parole et les gestes leurs sentiments et à comprendre que chaque être vivant a des manières de réagir à la perte et au chagrin qui lui sont propres (colère, tristesse, culpabilité, honte, peur, abattement, désespoir, isolement, agressivité, révolte).

RESSOURCES SUGGÉRÉES

« Où est Pierre? », film, Montréal, Office national du film du Canada, 1989, (JQEO/V5113).



RESSOURCES SUGGÉRÉES (suite)



DUBÉ, Jasmine, et Sylvie DAIGLE. *L'horloge s'est arrêtée*, Montréal, P. Tisseyre, 1990, (306.9 D814h).

Éducation Manitoba. *Arts Plastiques: M à la 6^e année : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1989, (P.D. 372.5 P964 1989 Mat.-6e).

GOLEMAN, Daniel. *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Robert Laffont, 1997, (152.4 G625I).

GOLEMAN, Daniel. *L'intelligence émotionnelle : cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Paris, Robert Laffont, 1999, (152.4 G625I v. 2).

GRUNSELL, Angele, et autres. *Le divorce*, Montréal, École Active, 1991, « Parlons-en », (306.89 G891d).

KALDHOL, Marie, et Wenche OYEN. *Adieu Valentin*, Paris, L'École des loisirs, 1990, (306.9 K14a).

SANDERS, Pete, Marcel FORTIN et Jeannie HENNO. *La mort*, Montréal, École active, 1992, « Parlons-en », (306.9 S215m).

Rire et guérir, Télé-formation, Montréal, Radio Canada, 2000.



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.4.C.2 L'élève sera apte à :

Décrire les réactions différentes que peuvent avoir diverses personnes en présence d'une même source de stress (p. ex. agitation, crainte, motivation, inhibition).

Suggestions pour l'enseignement

Réactions différentes à une même source de stress

- Présenter aux élèves une situation hypothétique ou réelle qui est source de stress (p. ex. conflit avec un camarade ou un parent, préparation à un test ou une compétition, perte d'un objet, parent malade ou divorcé). Demander aux élèves de dire comment ils réagiraient s'ils étaient aux prises avec ce genre de situation. Faire observer la variété des réponses (agitation, crainte, motivation, défi, inhibition).



Voir l'annexe 15.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Réactions différentes à une même source de stress

L'enseignant présente une feuille sur laquelle figurent plusieurs situations stressantes.

En utilisant une échelle d'appréciation, il vérifie si l'élève sait nommer au moins deux façons de réagir à chaque situation. Encourager les élèves à comparer leurs réactions à celles d'un camarade.

Échelle :

2 exemples donnés : rendement excellent

1 exemple donné : rendement satisfaisant

0 exemple donné : amélioration requise

Exemples de situations stressantes :

Tu as un conflit avec ton ami. Quelles est ta réaction?

1. _____
2. _____

Tu as un test important demain. Quelle est ta réaction?

1. _____
2. _____

Tu as perdu quelque chose d'une grande valeur. Quelle est ta réaction?

1. _____
2. _____

Ton parent ou ton ami est très malade. Quelle est ta réaction?

1. _____
2. _____



Suggestions pour l'évaluation (suite)

Tu fais un discours ou une présentation orale. Quelle est ta réaction?

1. _____
2. _____

Tu joues dans la finale d'un championnat? Quelle est ta réaction?

1. _____
2. _____

Tu passes à côté d'un très gros chien. Quelle est ta réaction?

1. _____
2. _____

Tu es sur une échelle. Quelle est ta réaction?

1. _____
2. _____

Remarques pour l'enseignant

Le stress affecte les individus différemment. Pour plus de renseignements à ce sujet, consulter les deux volumes de Goleman, *L'intelligence émotionnelle*.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



« La grand-mère de Maria est toute mêlée », (N° 2), *Cœur-à-cœur*, vidéo, Montréal (Québec), Centre St-Pierre, 1995, (42921/V4797).

DOUCETTE, Betty Wiseman, et Shelagh MacDonald FOWLER. *Pacte 4 à 7 : un programme de développement d'habiletés socio-affectives*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, c1997, (M.-M. 370.115 D728p 01).

GOLEMAN, Daniel. *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Robert Laffont, 1997, (152.4 G625I).

GOLEMAN, Daniel. *L'intelligence émotionnelle : cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Paris, Robert Laffont, 1999, (152.4 G625I v. 2)



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.4.C.3 L'élève sera apte à :

Décrire les réactions possibles de l'organisme lorsqu'il subit du stress (p. ex. augmentation du rythme cardiaque, rougissement, augmentation de la tension musculaire, dilatation des pupilles, nœud ou papillons dans l'estomac, bouche sèche).

Suggestions pour l'enseignement

Réactions possibles de l'organisme face au stress

- Expliquer que le stress affecte l'organisme et produit des effets physiologiques.
Demander aux élèves de décrire certains de ces effets à partir d'une situation hypothétique ou réelle qui est source de stress :
augmentation du rythme cardiaque;
rougissement;
augmentation de la tension musculaire;
dilatation des pupilles;
nœud ou papillons dans l'estomac;
bouche sèche;
rire (nerveux).

Au gymnase

- Placer un ou plusieurs élèves dans une situation stressante (faire un service en volleyball, ou un panier de basketball) pendant que le restant de la classe l'observe ou l'encourage. Ensuite, leur demander de parler de leurs sentiments à ce moment.
- Faire un graphique des réactions ressenties.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Réactions possibles de l'organisme face au stress

Demander aux élèves de lister toutes les réactions possibles de l'organisme lorsqu'il subit du stress.
L'enseignant note sur une échelle d'appréciation si l'élève est capable d'énumérer des réactions.

Échelle :

- 😊 Cinq à six réactions
- 😐 Trois à quatre réactions
- ☹ Zéro ou une réaction

Remarques pour l'enseignant

Pour plus de renseignements sur les effets physiologiques du stress, consulter *L'intelligence émotionnelle* de Goleman.



RESSOURCES SUGGÉRÉES



DOUCETTE, Betty Wiseman, et Shelagh MacDonald FOWLER. *Pacte 4 à 7 : un programme de développement d'habiletés socio-affectives*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, c1997, (M.-M. 370.115 D728p 01).

GOLEMAN, Daniel. *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Robert Laffont, 1997, (152.4 G625I).

GOLEMAN, Daniel. *L'intelligence émotionnelle : cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Paris, Robert Laffont, 1999, (152.4 G625I v. 2).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.4.C.4a *L'élève sera apte à :*

Indiquer les méthodes qui peuvent être utiles pour supporter le stress (p. ex. méthodes de relaxation, méthodes de réduction du stress, pensée positive, imagerie mentale dirigée, humour, conversations).

Suggestions pour l'enseignement

Méthodes pour supporter le stress

- Préparer des mises en situation et organiser des jeux de rôle qui permettent aux élèves d'observer et de mettre en pratique des méthodes utiles pour supporter le stress :
relaxation;
réduction du stress;
pensée positive;
imagerie mentale dirigée;
humour;
conversation.



Voir l'annexe 22.

- Liens curriculaires :
C.4.2.C.4a, H.4.2.A.5, H4.4.A.5.
Notes :
 - Il existe de nombreuses techniques de contrôle du stress et de gestion des émotions. Pour plus de renseignements, voir *Pour les enfants du stress : une technique de relaxation, le relais d'énergie*.
 - Consulter *Rire et guérir* pour d'autres renseignements à ce sujet.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Méthodes pour supporter le stress

L'enseignant fait faire un dessin de ce que chaque élève fait pour supporter le stress et lui demande d'expliquer en quoi sa méthode est efficace.

oui	non	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	méthodes de relaxation
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	méthodes de réduction du stress
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pensée positive
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	imagerie mentale dirigée
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	humour
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	conversation

Remarques pour l'enseignant

Simmons et Simmons présentent le stress émotionnel comme « le degré de perturbation causé par des sentiments inconfortables » qui causent « une certaine tension à notre corps et peuvent, en trop grand nombre, affecter notre performance physique » (*Mesurez votre intelligence émotionnelle*, p. 47). Les deux auteurs offrent toute une variété de stratégies pour supporter le stress qui sont basées sur le développement de l'intelligence émotionnelle.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



BOIVIN, Richard, et Jean-Yves GUAY. *Pour les enfants du stress : une technique de relaxation, le relais d'énergie*, Québec, Documentor, 1992, (372.86044/B685p).

Musicothérapie, Télé-formation, Montréal, Radio Canada, 2000.

REICHLING, Ursula. *Comment ça va? : apprendre à exprimer ce qu'on ressent*, Mont-Royal (Québec), Modulo, c1999, (M.-M. 372.83 R351c).

Rire et guérir, Télé-formation, Montréal, Radio Canada, 2000.

SCHNEIDER, Monika, et Ralph Paul SCHNEIDER. *MéditAction : méditer pour se concentrer, se détendre, stimuler son imagination et développer son intuition*, Mont-Royal (Québec), Modulo, c1999, « Boîtes d'énergies douces », (M.-M. 372.8 S359m).

SCHNEIDER, Monika, et Ralph Paul SCHNEIDER. *Mimusique : acquérir le sens du rythme, bouger et se détendre au son de la musique*, Mont-Royal (Québec), Modulo, c1999, « Boîtes d'énergies douces », (M.-M. 372.86 S359m).

SIMMONS, Steve, et John SIMMONS. *Mesurez votre intelligence émotionnelle*, Montréal, Le Jour, 1999, (152.4 S592m).



Résultat d'apprentissage spécifique

H.4.4.A.1 *L'élève sera apte à :*

Se fixer des objectifs (p. ex. améliorer ses résultats à des tests de condition physique, améliorer l'apport nutritif de son alimentation, faire plus d'activité physique régulière, améliorer ses résultats scolaires) **pour favoriser sa santé et son bien-être.**

Suggestions pour l'enseignement

Objectifs

- Montrer aux élèves comment les athlètes qui font des compétitions scolaires, divisionnaires, provinciales, nationales ou internationales s'entraînent de façon régulière et disciplinée et choisissent un plan pour atteindre leurs objectifs (inviter une de ces personnes à parler de cet aspect de son sport).
- Proposer ensuite aux élèves divers modèles qui leur permettront de s'organiser pour se fixer des objectifs favorables à leur santé et à leur bien-être. Par exemple, il est possible d'utiliser un calendrier et de marquer dessus à l'avance ce qu'on veut faire. On peut aussi faire un plan de travail, d'entraînement ou de nutrition qui liste le but visé, les actions à accomplir, les moyens à utiliser, ainsi que les étapes à suivre pour y arriver.
- Faire suggérer des moyens de se rappeler à l'ordre quand on a tendance à oublier.
- Encourager les élèves à choisir le modèle qui correspond le mieux à leur style d'apprentissage (un tableau avec des pictogrammes pour un élève plus visuel, une liste ou un calendrier pour une personne plus méthodique).
- Offrir la possibilité aux élèves de demander à un mentor de suivre leur progrès et de les encourager (p. ex. un élève de 8^e année).

Note :

L'objectif fixé, qu'il soit à court terme ou à long terme, doit être simple, réalisable (p. ex. par étapes) et signifiant. L'élève devrait utiliser divers outils de manière à être capable d'en mesurer l'efficacité (tableau, grille, calendrier, plan).



Voir les annexes 10 et 16.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Objectifs

L'élève liste 3 objectifs qui peuvent favoriser sa santé et son bien-être.

L'enseignant note les résultats sur une échelle d'appréciation.

Échelle :

- Trois objectifs : rendement excellent
- Deux objectifs : bon rendement
- Zéro ou un objectif : amélioration requise

Remarques pour l'enseignant

Selon la thérapie de la réalité et la théorie du choix de William Glasser, l'élève peut apprendre à évaluer son comportement et à exercer un contrôle sur sa vie, notamment en se fixant des objectifs et en faisant des plans d'action. Pour plus de renseignements à ce sujet, consulter les travaux de William et Carleen Glasser.



RESSOURCES SUGGÉRÉES



GLASSER, Carleen. *Mon monde de qualité*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1997, (372.83 G549m).

GLASSER, William. *Choisir d'apprendre : la psychologie du choix en classe*, Montréal, Logiques, 1998, (370.15 G549c).



Résultat d'apprentissage spécifique

H.4.4.A.2 L'élève sera apte à :

Concevoir, mettre en œuvre, évaluer et modifier un plan d'action en vue de prendre des décisions collectives (p. ex. établir les règles de la classe, planifier une activité pour toute la classe ou pour un groupe).

Suggestions pour l'enseignement

Planification

- Grouper les élèves en équipes et leur demander de faire une planification à propos d'un sujet qui concerne la classe, et qui permettra de prendre des décisions collectives, par exemple :
planifier les activités de la journée scolaire ou une fête;
planifier une excursion sur le thème des roches, des minéraux et de l'érosion (sciences de la nature);
établir des règles pour un nouveau jeu au gymnase ou pour une activité de classe;
planifier un spectacle ou un projet sur le thème de la lumière (sciences de la nature).
- Demander aux élèves comment ils s'y prennent lorsqu'ils veulent entreprendre un projet. Faire ressortir les éléments qui contribuent au succès d'une planification.
- Présenter les étapes de planification et les faire appliquer à des situations variées :
énoncer clairement ce qu'on veut faire (p. ex. faire une exposition multiculturelle);
lister tous les moyens dont on aura besoin pour y arriver : matériel, personnes, salle, etc.;
prévoir les étapes et les mettre en ordre chronologique, par exemple :
 - 1) faire la recherche
 - 2) prévoir la nourriture
 - 3) prévoir les spectacles
 - 4) préparer la salle et les invitations
 - 5) planifier le déroulement et l'ordre de la fête
- Prévoir les problèmes et modifier le plan : que se passerait-il si...? (prévoir les difficultés et modifier le plan au besoin).



Voir l'annexe 17.

Notes :

- Il est possible de faire une activité de planification relative à une situation complètement hypothétique, par exemple planifier un voyage quelque part dans le monde; planifier une entrevue avec une personne qui vit ailleurs.
- Profiter de différentes occasions pour enseigner la planification et la faire mettre en pratique. Par exemple, pendant le cours de sciences humaines, l'enseignant peut demander aux élèves de planifier une exposition multiculturelle (basée sur l'étude des communautés autochtones ou d'ailleurs).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Planification

En groupe, les élèves planifient une fête. L'enseignant observe et note s'ils ont :

- énoncé clairement ce qu'ils veulent faire
- listé les moyens pour y arriver



Suggestions pour l'évaluation (suite)

- prévu les étapes à suivre
- prévu les problèmes qui pourraient surgir
- fait des adaptations ou des changements au besoin



Voir l'annexe 17.

Remarques pour l'enseignant

La planification est une habileté cognitive et métacognitive qui favorise la mise en projet des élèves. Elle permet à l'élève d'agir et de s'engager dans son apprentissage. Elle est une ressource qui lui fait prendre conscience non seulement de ce qu'il apprend mais aussi de sa façon d'apprendre. Elle l'aide à se responsabiliser et à devenir autonome à l'école et en dehors de l'école. Elle a des applications dans des domaines très divers, qu'ils soient scolaires (planifier une recherche sur l'érosion) ou non (planifier une sortie avec ses amis).

La gestion de classe devrait tenir compte des modèles de planification (voir *Construire une classe axée sur l'enfant*, p. 60).

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Collectif Morissette-Pérusset. *Vivre la pédagogie du projet collectif*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2000, « Chenelière/Didactique Apprentissage », (371.36 V863).

SCHWARTZ, Susan, et Mindy POLLISHUKE. *Construire une classe axée sur l'enfant*, Montréal, Chenelière, 1992, (372.13 S313c).



Résultat d'apprentissage spécifique

H.4.4.A.3 *L'élève sera apte à :*

Appliquer certaines habiletés interpersonnelles (c.-à-d. communiquer verbalement et non verbalement; coopérer; respecter les droits des autres et les traiter avec sensibilité; agir de manière responsable envers soi-même et les autres) **pour bien s'entendre avec les autres lors d'activités scolaires.**

Suggestions pour l'enseignement

Habiletés interpersonnelles

- À l'occasion d'activités physiques ou de jeux sportifs, et d'activités de groupe en classe, faire appliquer certaines habiletés interpersonnelles, c'est-à-dire :
 - communiquer verbalement et non verbalement : voir C.4.2.C.1a, C.4.3.B.3, C.4.2.C.1, et C.4.4.B.2a;
 - coopérer : voir H.4.2.A.3;
 - respecter les droits des autres et les traiter avec sensibilité : C.4.2.B.1a et C.4.3.B.1a;
 - agir de manière responsable envers soi-même et les autres pour bien s'entendre : C.4.4.B.1a
- Aider les élèves à s'autoévaluer et à demander l'aide de leurs camarades pour évaluer leurs habiletés interpersonnelles.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Habiletés interpersonnelles

L'élève évalue ses habiletés interpersonnelles, suite à un travail de groupe. Cette évaluation pourrait se poursuivre tout au cours de l'année.

Auto-évaluation			
Nom : _____			
Date : _____			
Activité : _____			
	oui	non	Commentaires
1. regarde la personne qui parle dans les yeux			
2. écoute la personne qui parle attentivement			
3. communique verbalement de manière appropriée			
4. communique non verbalement de manière appropriée			
5. coopère			
6. respecte les droits des autres			
7. traite les autres avec sensibilité			
8. agit de manière responsable			
9. complète la tâche			

Remarques pour l'enseignant

L'apprentissage coopératif, l'autodiscipline, le conseil de coopération (voir *Le conseil de coopération*) sont parmi les nombreux outils à la disposition des enseignants pour renforcer le développement d'habiletés interpersonnelles. Consulter les ressources dans le domaine.

La pédagogie de l'apprentissage coopératif et celle du projet collectif mettent l'accent sur le développement d'habiletés personnelles et interpersonnelles dans le contexte d'un projet à réaliser. En effet, pour accomplir sa tâche, l'élève apprend à communiquer verbalement et non verbalement, à écouter les autres, à coopérer, à respecter les droits des autres et les traiter avec sensibilité, et à agir de manière responsable envers lui-même et les autres.

La pédagogie différenciée met l'accent sur l'unicité des élèves, leur rythme et leur style d'apprentissage et sur la richesse de leurs contributions au projet entrepris.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



ARCHAMBAULT, Jean, et Roch CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, Boucherville Gaëtan Morin, 1996.

Centrale de l'enseignement du Québec. *Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*, Sainte-Foy, 1993, (KBKH/ V8751 + G).

Collectif Morissette-Pérusset. *Vivre la pédagogie du projet collectif*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2000, « Chenelière/Didactique Apprentissage », (371.36 V863).



Résultat d'apprentissage spécifique

H.4.4.A.5 *L'élève sera apte à :*

Employer diverses stratégies de gestion du stress (p. ex. se confier à des personnes qui sont capables et désireuses de l'aider, visualiser mentalement des résultats positifs au moyen de l'imagerie mentale dirigée, se détendre en faisant une promenade à pied avec sa classe ou sa famille) **seul ou avec d'autres personnes, dans une variété de contextes** (p. ex. groupes de discussion, cercles de partage, jeux).

Suggestions pour l'enseignement

Stratégies de gestion du stress

- Proposer aux élèves divers exercices de détente physique, par exemple :
 - faire une promenade à pied avec leur classe, un ami ou leur famille;
 - faire des mouvements de gymnastique;
 - danser;
 - écouter de la musique;
 - respirer profondément.
 - Dire aux élèves de se trouver chacun un espace libre (environ deux mètres de diamètre). Leur dire qu'ils doivent prétendre être un arbre et s'agiter dans le vent, sans pour autant bouger leurs pieds. Ils doivent étendre leurs bras (branches) et les bouger dans le vent. Mettre une cassette sonore (bruits de la nature) pour les aider à se détendre musicalement.
Variantes :
 - Faire la même activité, les yeux fermés, ou dans l'obscurité.
 - Prétendre être un oiseau, un cerf-volant, une feuille d'arbre ou un morceau de papier, un poisson dans la mer.
 - Voir C.5.4.B.1; C.5.4.B.2.
 - Imagerie mentale dirigée : dire aux élèves de se trouver un espace personnel dans la classe, au gymnase ou dans la cour. Les faire s'étendre, les yeux fermés. Toutes les parties du corps devraient être relâchées (ne pas croiser les bras ou les jambes), et la respiration devrait être régulière, lente et profonde. Les élèves devront imaginer les scènes, les bruits et les odeurs associés au texte (descriptif) que l'enseignant lira lentement. Faire « sortir » les élèves de l'activité d'imagerie mentale dirigée lentement (p. ex. compter à rebours de 5 à 1 et indiquer que, quand ils entendront le 1, ils pourront ouvrir les yeux et se redresser lentement).
 - Leur faire partager ce qu'ils ont vu par un dessin, une rédaction ou un plan. Voir AP : 3.4.1 à 3.4.9.
 - Encourager les élèves à faire des exercices semblables par eux-mêmes à l'occasion d'une lecture (passage d'un roman, poème, documentaire historique) ou d'un projet (imaginer comment vivaient les autochtones avant l'arrivée des colons).
 - Faire prévoir, à l'aide de l'imagerie mentale dirigée, la suite d'un événement, le résultat d'une action, la conséquence d'une décision.
 - Encourager les élèves à se confier à quelqu'un : un ami, un parent, un enseignant, le conseil de coopération, un conseiller, un sage, et à parler de ce qui les accable.
- Notes :
- Le stress n'est pas unique aux êtres humains. Les animaux et les plantes, lorsqu'ils sont exposés à des conditions difficiles, éprouvent du stress et on peut en observer les signes (p. ex. une plante dont les feuilles jaunissent prématurément à cause d'une sécheresse excessive).
 - Consulter *Rire et guérir* pour d'autres renseignements à ce sujet.



Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Stratégies de gestion du stress

L'enseignant note sur une échelle d'appréciation si l'élève sait lister au moins trois stratégies différentes de gestion du stress

Échelle :

3 stratégies – excellente gestion

2 stratégies – Bonne gestion

1 stratégie – amélioration requise

L'enseignant demande à l'élève d'évaluer l'efficacité d'une variété de stratégies de gestion de stress :

3 – Cette stratégie m'aide très souvent à gérer le stress

2 – Cette stratégie m'aide parfois à gérer le stress

1 – Cette stratégie ne m'aide pas à gérer le stress

Nom : _____

Stratégies :	Barème 3, 2, 1
En parler à quelqu'un	
Faire une activité de visualisation (imagerie mentale)	
Faire une promenade à pied	
Écouter de la musique	
Autre : _____	

Remarques pour l'enseignant

Selon le psychologue américain David Elkind, le stress est une réponse du corps à une « demande inhabituelle d'adaptation » aux niveaux physiologique, métabolique et comportemental (voir *Pour les enfants du stress*, p. 23).

Le stress peut avoir des effets bénéfiques puisqu'il nous oblige en quelque sorte à négocier l'avenir. Selon Boivin et Guay, les auteurs de *Pour les enfants du stress*, il est donc nécessaire que l'élève apprenne à le reconnaître et l'appivoiser (p. 23).

En réponse au stress, l'élève doit développer des mécanismes qui lui permettent de résister et de s'adapter. Voir les suggestions d'activités physiques et de détente musculaire dans *La psychomotricité*.



RESSOURCES SUGGÉRÉES



BOIVIN, Richard, et Jean-Yves GUAY. *Pour les enfants du stress : une technique de relaxation, le relais d'énergie*, Québec, Documentor, 1992, (372.86044/B685p).

DROUIN-COUTURE, Ginette, et Lise GAUTHIER-BASTIEN. *La psychomotricité à l'école des 4 à 8 ans*, Montréal, Guérin, 1987, (372.86044 G276p).

Éducation Manitoba. *Arts Plastiques: M à la 6^e année : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1989, (P.D. 372.5 P964 1989 Mat.-6e).

Musicothérapie, Télé-formation, Montréal, Radio Canada, 2000.

REICHLING, Ursula. *Comment ça va? : apprendre à exprimer ce qu'on ressent*, Mont-Royal (Québec), Modulo, c1999, (M.-M. 372.83 R351c).

Rire et guérir, Télé-formation, Montréal, Radio Canada, 2000.

SCHNEIDER, Monika, et Ralph Paul SCHNEIDER. *MéditAction : méditer pour se concentrer; se détendre, stimuler son imagination et développer son intuition*, Mont-Royal (Québec), Modulo, c1999, « Boîtes d'énergies douces », (M.-M. 372.8 S359m).

SCHNEIDER, Monika, et Ralph Paul SCHNEIDER. *Mimusique : acquérir le sens du rythme, bouger et se détendre au son de la musique*, Mont-Royal (Québec), Modulo, c1999, « Boîtes d'énergies douces », (M.-M. 372.86 S359m).