

4. GESTION PERSONNELLE ET RELATIONS HUMAINES

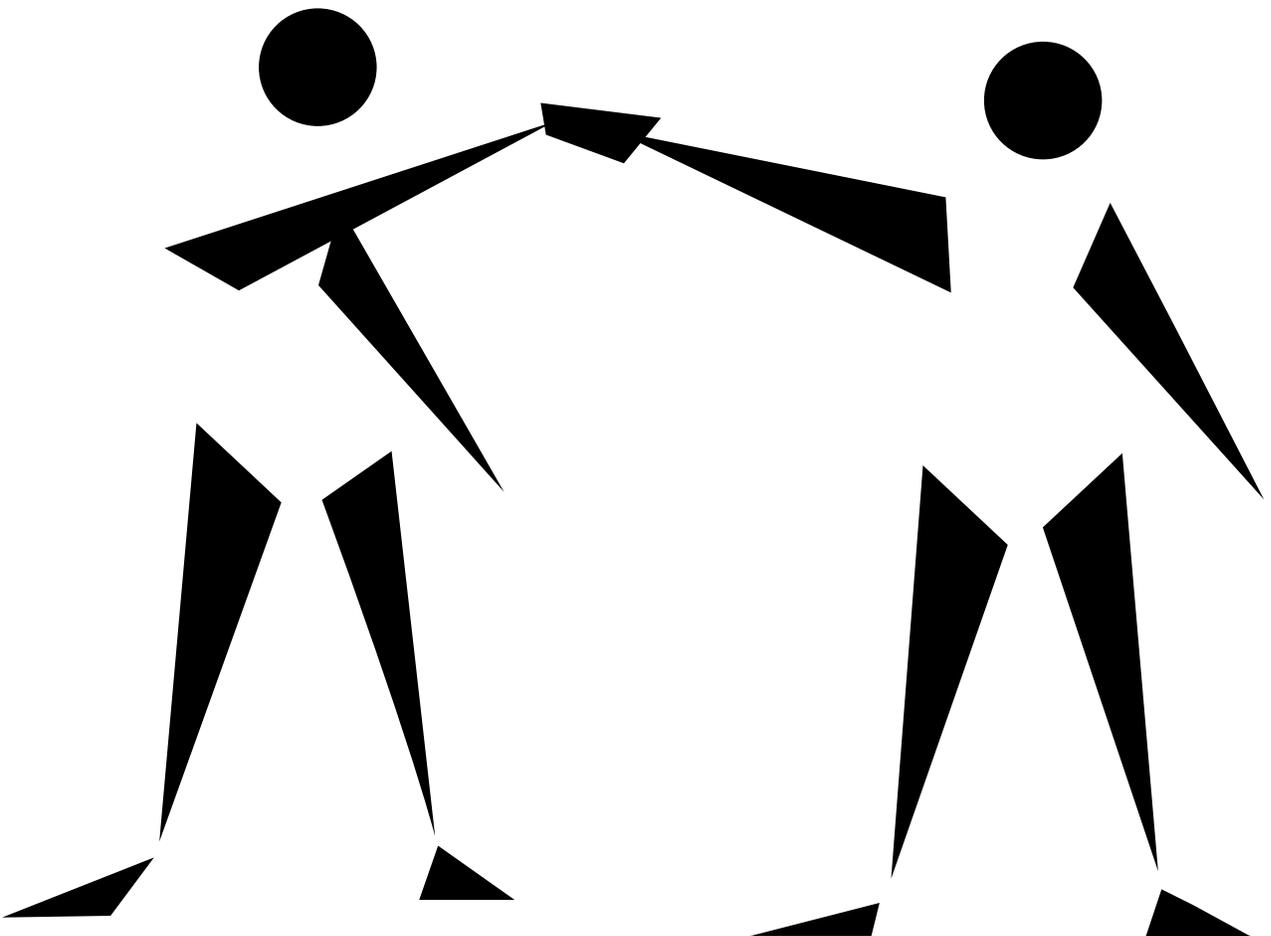




Tableau synthèse de Gestion personnelle et relation humaines

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.

		Connaissances	Habiletés
Lettre	Domaine	Sous-domaines	Indicateurs d'attitudes
A	Développement personnel	<ol style="list-style-type: none"> Conscience et estime de soi Établissement d'objectifs Processus de prise de décisions et de résolution de problèmes 	<p><i>L'élève doit :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Manifester une attitude positive à l'égard de l'apprentissage, de sa croissance et de sa santé. 4.2 Être sensible aux besoins et aux capacités des autres. 4.3 Faire preuve d'un bon sens des responsabilités dans son travail et ses jeux. 4.4 Manifester le désir de jouer franc-jeu et de travailler en collaboration avec les autres. 4.5 Faire preuve d'une attitude positive à l'égard du changement. 4.6 Aimer participer et apprendre.
	Relations humaines	<ol style="list-style-type: none"> Responsabilités sociales Rapports Résolution de conflits Stratégies d'évitement et de refus 	
	Développement affectif	<ol style="list-style-type: none"> Sentiments et émotions Facteurs de stress Effets du stress 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"> Établissement d'objectifs et planification Prise de décisions et résolution de problèmes Habiletés interpersonnelles Habiletés de résolution de conflits Habiletés de gestion du stress 	

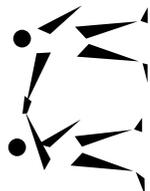


Tableau synoptique du résultat d'apprentissage général n° 4 — Gestion personnelle et relations humaines

		<i>Sous-domaines</i>										M	1	2	3	4	5	6	7	8	S1	S2			
<i>Connaissances</i>	<i>Domaine A</i>	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"/>	
	<i>Domaine B</i>	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"/>	
	<i>Domaine C</i>	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"/>	
		<i>Sous-domaines</i>	M	1	2	3	4	5	6	7	8	S1	S2												
<i>Habiletés</i>	<i>Domaine A</i>	1. Établissement d'objectifs et planification	<input checked="" type="checkbox"/>	<input 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"/>	<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"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>

éveillé acquisition ou développement maintien



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.A.1 *L'élève sera apte à :*

Indiquer qu'il est important de se respecter soi-même, de respecter les autres et d'accepter les différences entre les personnes (c.-à-d. langue, idées, aptitudes, caractéristiques physiques).

Suggestions pour l'enseignement

Vive la différence!

- Faire écrire un livre collectif qui célèbre les différences entre les personnes et le respect de soi et des autres.
 - Assigner un partenaire à chaque élève. Chaque élève s'assoit avec son partenaire et l'interroge sur sa langue, ses idées, ses aptitudes, ses caractéristiques physiques. Encourager les élèves à noter les éléments qui font de cette personne une personne unique et qui reflètent ses goûts personnels et à les représenter dans une composition artistique sur une feuille de papier blanc. Voir AP : 1.1.1, 1.2.2, 2.1.3, 3.3.1, 3.3.3, 3.3.7 et 3.3.9. Les auteurs (artistes) et les compositions doivent rester anonymes.
 - Faire rédiger un poème, une histoire ou une chanson collectivement sur le thème de la différence et du respect en guise d'introduction au livre.
Une fois le livre relié, en faire la présentation (faire au besoin un agrandissement de chaque page sur une feuille d'acétate pour le rétroprojecteur).
 - Inviter les élèves à bien observer les détails de chaque composition et à s'en servir comme indices pour deviner le nom du sujet.
- Animer une discussion sur le thème de la différence et du respect.
Note :
L'enseignant doit prendre position contre les stéréotypes physiques, sexuels, raciaux et religieux, et combattre les préjugés.
- Établir des liens avec d'autres programmes (p. ex. en sciences de la nature, on peut observer la variété et l'unicité des plantes, des animaux, même à l'intérieur d'une même espèce) et faire observer aux élèves la richesse qui les entoure. Voir SN : 3-1-02 et 3-1-03.
- Demander aux élèves de présenter à la classe une chose qui les représente (p. ex. un violon). Voir FL1 : CO8; FL2 : PO₁ et PO₃.
Variante :
Faire enregistrer un court extrait de la voix de chaque élève (p. ex. l'élève présente ses caractéristiques physiques, parle de ses idées ou de ses aptitudes) sur une bande sonore. Faire écouter l'enregistrement et identifier les auteurs de chaque extrait à l'aide des indices sonores et du contenu de l'extrait.

Activités sportives

- À l'occasion d'une activité au gymnase, encourager les élèves à tenir compte des différences entre les personnes (motivation, intérêts, aptitudes, handicaps) pour planifier, diriger un jeu ou y participer (p. ex. jouer ou faire des exercices en se servant de la main gauche pour un droitier et vice-versa).
Variante :
Partager des jeux de différentes cultures, p. ex. une danse folklorique.
Notes :
 - Pendant le cours d'éducation physique, le respect de soi se traduit de différentes manières :
l'élève est capable d'évaluer ses aptitudes de façon réaliste;
l'élève n'a pas peur de faire des erreurs;
l'élève accepte les critiques constructives et les compliments.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

- Pendant le cours d'éducation physique, le respect des autres s'exprime de différentes manières :
l'élève est conscient des aptitudes des autres et les accepte;
l'élève accepte les autres dans leur différence;
l'élève encourage et complimente les autres;
l'élève n'exclut personne.
- Encourager les jeux de société, la danse, les jeux ou les sports d'équipe.
- Favoriser un modèle d'apprentissage coopératif qui permet aux élèves d'apprendre par interaction (échange, aide, coopération).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Accepter les différences

L'élève évalue son travail :

- Ai-je posé des questions appropriées (langue, idées, aptitudes)?
- Ai-je bien représenté la personne dans une composition artistique?

Remarques pour l'enseignant

La notion du respect de soi est liée à l'affirmation de soi (droits et responsabilités personnelles) tandis que celle du respect des autres est liée aux besoins de la collectivité (droits et responsabilités sociales). Dans les deux cas, on touche à la question des valeurs personnelles et sociales.

Les valeurs individuelles peuvent être en harmonie avec les valeurs communes, les compléter ou, au contraire, être en conflit avec elles. Ces dernières sont pourtant essentielles pour que la société soit cohésive. On doit donc s'efforcer d'aider l'élève à s'affirmer et à s'épanouir à l'intérieur des limites établies par les normes et les valeurs sociales. Le but du présent RAS est de permettre ce double développement centré sur le respect de l'espace privé et de l'espace publique.



RESSOURCES SUGGÉRÉES



COPSEY Sue, et autres. *Des enfants comme moi*, Paris, Gallimard UNICEF, 1995, (305.23/C785d).

DUTHEIL, Florence, et Henri FELLNER. *Le petit livre pour dire non à l'intolérance et au racisme*, Paris, Bayard, 1998, (305 D975p).

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).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le domaine affectif en éducation physique*, Winnipeg, 1992, (P.D. 613.7 D666).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Sciences de la nature 3^e année : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1999, (P.D.).

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.-6^e).

MÉTIVIER, Chantale, et Louis CARTIER. *Les petits plongeurs : éducation aux valeurs par le théâtre – l'estime de soi*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1998, « Rivière Bleue », (370.114 M592p).

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 4, 8, 9 et 27, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).

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

SHOOK HAZEN, Barbara. *Pourquoi les gens sont-ils différents?*, Paris, Deux coqs d'or, 1986, (305.8 H429p).





Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.A.2a L'élève sera apte à :

Distinguer entre les objectifs à long terme (p. ex. développer des os bien solides, réaliser un projet avec toute la classe) **et à court terme** (p. ex. consommer chaque jour la quantité recommandée de lait et de produits laitiers, faire ses devoirs quotidiennement).

Suggestions pour l'enseignement

Distinction entre objectifs à long terme et objectifs à court terme

- Expliquer aux élèves qu'il y a deux types d'objectifs : les objectifs à court terme et les objectifs à long terme. Se fixer un objectif à court terme permet de réaliser une tâche dans l'immédiat ou dans un avenir proche (p. ex. courir tout seul, deux fois par semaine, en plus des cours d'éducation physique) tandis que les objectifs à long terme permettent de réaliser des tâches dans un avenir plus éloigné (p. ex. faire 2 km en 9 minutes). Parfois, c'est même un objectif de vie, comme choisir un mode de vie physiquement actif et sain.

Note :

Il faut encourager les élèves à établir des objectifs individuels et de groupe à court et à long terme, qui sont précis, concrets et qui correspondent à un intérêt personnel. Les objectifs devraient comprendre les éléments suivants :

- Actions : Quelles sont les habiletés, les aptitudes, les capacités à développer? Qu'est-ce qui est visé?
- Moyens : Comment y arriver? Quel plan mettre en action?
- Évaluation : Comment savoir si l'objectif a été atteint?

Mes objectifs :

Actions	Moyens	Évaluation

- Faire un remue-méninges d'objectifs et les classer selon qu'ils sont à court terme (p. ex. faire ses devoirs quotidiennement, se préparer pour l'école à temps, ne pas crier après ses coéquipiers quand ils font des erreurs pendant le match) ou à long terme (p. ex. gérer son conditionnement physique, remporter l'épreuve d'athlétisme divisionnaire, compléter un projet pour la fin de l'année).
- Montrer que les stratégies pour les atteindre peuvent varier selon que les objectifs sont à court terme (se faire une petite note, répéter les mêmes gestes) ou à long terme (élaborer un plan, procéder par étapes).

Notes :

- Les objectifs à long terme peuvent nécessiter plus de patience, d'endurance, de détermination, d'organisation et de planification que ceux à court terme.
- La motivation est un facteur qui influe sur le choix et l'atteinte d'un objectif. Un élève qui n'est pas motivé par un objectif qu'on lui impose risque de ne pas faire les efforts nécessaires pour l'atteindre. Consulter les théories de la motivation à ce sujet.
- Faire découper dans des revues ou des magazines des illustrations d'activités qui représentent des objectifs à court ou à long terme pour les élèves et les faire coller sur une grande affiche en les séparant en deux groupes. Faire écrire en dessous de chaque illustration l'objectif à réaliser (p. ex. « m'entraîner 15 minutes tous les jours » conviendrait à l'illustration d'un enfant en train de faire une course).



Suggestions pour l'enseignement (suite)

Au gymnase

- Demander aux élèves de choisir un objectif à court terme dans le domaine des habiletés motrices ou de la condition physique, par exemple :
 - faire rebondir un ballon pendant deux minutes;
 - attraper un ballon cinq fois de suite.

Notes :

- La répétition (répéter les mêmes gestes, les mêmes étapes) et la structure (élaborer une méthode, un plan) peuvent contribuer à la réalisation de l'objectif.
- L'automatisme (p. ex. la répétition automatique d'un processus mental) peut permettre à l'enfant de se concentrer sur les étapes plus complexes qui conduisent à la réalisation de l'objectif.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Distinguer entre les objectifs à long terme et à court terme

L'enseignant observe et note si l'élève sait faire la distinction entre les objectifs à court terme et les objectifs à long terme, dans les tâches qu'il accomplit, l'affiche qu'il prépare ou les choix qu'il fait au gymnase.

Objectifs	à court terme	à long terme

Remarques pour l'enseignant

Le choix et l'atteinte d'objectifs font partie du processus d'apprentissage personnel et scolaire puisque ce dernier mène à un changement basé sur l'expérience et la pratique. Il est important également de reconnaître qu'il n'est pas toujours possible d'atteindre son but. Cependant, notre valeur peut rester la même, quels que soient nos succès et nos échecs.

Consulter les travaux de Glasser (théorie du choix) pour faire comparer les images du monde réel avec celles du monde idéal et discuter des moyens de réaliser ses désirs.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le domaine affectif en éducation physique*, Winnipeg, 1992, (P.D. 613.7 D666).



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



RESSOURCES SUGGÉRÉES (suite)



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

Jeux Olympiques spéciaux du Manitoba. *Jason Chartrand, athlète canadien à la rencontre mondiale des championnats de piste et pelouse* : [<http://www.specialolympics.mb.ca/whatsnew.html#m>, 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.4.3.A.2b *L'élève sera apte à :*

Expliquer comment ses qualités (c.-à-d. sa détermination, son sens des responsabilités, sa capacité de concentration) **et ses ambitions** (c.-à-d. sa volonté d'aider les autres, sa motivation à participer aux entreprises collectives) **influent sur ses progrès et ses réussites personnels.**

Suggestions pour l'enseignement

Qualités et ambitions

- Lire l'histoire d'un personnage dont les qualités ou les ambitions lui permettent de s'améliorer ou de réussir, par exemple *Le grand sauvetage*.
- Questionner les élèves sur les raisons pour lesquelles le personnage principal a réussi. Définir et faire ressortir ses qualités (détermination, sens des responsabilités, capacité de concentration) et ses ambitions (volonté d'aider les autres, motivation à participer aux entreprises collectives).
- Demander aux élèves de prédire l'effet de ces qualités et de ces ambitions sur la vie (la réussite personnelle, le progrès) du personnage. Vérifier en utilisant le texte à l'appui.
- Comparer avec la vie de personnes dans notre société, par exemple la vie de Frederick Banting ou de Roberta Bondar. Montrer que ces personnes possèdent des qualités et des ambitions qui les aident à poursuivre leur objectif, malgré les obstacles.

Variantes :

- Faire écrire, illustrer (dessin, peinture, bande dessinée, collage) ou présenter (exposé oral, saynète, dialogue, projet multimédia) le progrès ou la réussite personnelle d'un membre de la société canadienne, comme Melanie Goodchild, en faisant ressortir les qualités ou les ambitions qui ont influé sur sa réussite. Voir FL1 : É1 et É3; FL2 : PÉ1 et AP : 2.1.6 et 3.3.3.
- Les élèves peuvent choisir de faire une fiche biographique sur leur vedette sportive préférée (par exemple Wayne Gretzky), en faisant ressortir les éléments qui ont influé sur son progrès et sa réussite sportive. Voir FL1 : É1, É3; FL2 : PÉ1.
- Les élèves choisissent un sport qu'ils aiment particulièrement. Ils font une liste des qualités qui leur permettent de bien réussir dans ce sport. Voir FL1 : É1 et É3; FL2 : PÉ1.

Note :

La réussite (ou l'échec) de l'élève est influencée par ses besoins, son sentiment de capacité, ses croyances, le niveau de difficulté de la tâche, le degré d'effort à fournir et la satisfaction qu'il pense retirer du succès (p. ex. « c'est vraiment utile », « je me sens mieux »).

Désirs

- Demander aux élèves de penser à une activité ou à un sport dans lesquels ils réussissent bien. Leur faire remplir le tableau suivant :

Nom : _____	Sport / Activité : _____
Je suis bon parce que ...	Je peux m'améliorer en ...
♥	♥
♥	♥
♥	♥
♥	♥



Suggestions pour l'évaluation

Observation : Qualités et ambitions

L'élève liste 3 qualités et 3 ambitions qui influent sur ses progrès et ses réussites personnelles.

Qualités :

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Ambitions :

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Remarques pour l'enseignant

Présenter aux élèves des exemples de personnes dans la société canadienne et dans la communauté où ils vivent (athlètes, scientifiques, artistes, sages, politiciens, simples citoyens) qui peuvent servir d'inspiration par leurs qualités et leurs ambitions, par exemple :

Terry Fox : lutte contre le cancer;

Frederick Banting : découverte de l'insuline;

Roberta Bondar : voyages dans l'espace;

Norman Bethune : médecin héros de la révolution de 1938 en Chine;

Melanie Goodchild : cinéaste et entrepreneure;

Renae Morriveau : productrice de films, actrice et écrivaine.

Consulter le site Internet *Profils d'autochtones* pour d'autres suggestions.



RESSOURCES SUGGÉRÉES



Affaires indiennes et du Nord Canada. *Femmes autochtones : relever les défis* : [http://www.inac.gc.ca/ch/wmn/index_f.html, 7 juillet 2001]

Affaires indiennes et du Nord Canada. *Profil d'autochtones Carrefour Jeunesse* : [http://www.ainc-inac.gc.ca/ks/francais/6022_f.html, 7 juillet 2001]

DAIGNAULT, Claire. *Le grand sauvetage : contes*, Saint-Laurent, P. Tisseyre, 1998, (C848.914D1326g).

DARVEAU, Paul, et Rolland VIAU. *La motivation des enfants : le rôle des parents*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1997, « L'École en mouvement », (370.154D227m).

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)

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.-6^e).

FORTIN, Line, et Michel GONTARD. *Un bon exemple de détermination : Terry Fox raconté aux enfants*, Québec, Grolier, 1983, « L'Une des belles histoires vraies », (362.10924 F794).

GREEN, Kate, et Steve MARK. *Pierrot le dino fait la course*, Genève, La Joie de lire, 1993.

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 7, 11, 17, 18, 19, 26, 29, 37 et 47, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).

WEBB, Michael, Jean-Yves LALONDE et Lise MALO. *Frederick Banting : la découverte de l'insuline*, Montréal, Chenelière, 1993, « Déclit », (615.365092B219).

WEBB, Michael, Jean-Yves LALONDE et Lise MALO. *Roberta Bondar : une scientifique dans l'espace*, Montréal, Chenelière, 1993, « Déclit », (629.450092 B711w).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.A.3 *L'élève sera apte à :*

Explorer les étapes du processus de décisions ou de résolution de problèmes (p. ex. définir la problématique; explorer le sujet en quête de solutions; établir des critères de contrôle pour isoler la meilleure solution, contrôler les solutions par rapport aux connaissances en matière de santé, et aux valeurs de la famille, de l'église, de l'école et de la communauté; isoler les meilleures solutions; décider, et agir; évaluer la décision et faire les adaptations nécessaires).

Suggestions pour l'enseignement

Étapes du processus de prise de décisions

- Revoir les étapes du processus de prise de décisions et les faire appliquer à une activité de classe réelle ou hypothétique, par exemple faire un projet de recherche, monter un spectacle, organiser une sortie, prendre une décision pour un personnage de roman. Écrire chacune des étapes sur des bandes respectives.



Voir l'annexe 13.

Note :

La prise de décisions est souvent traitée comme une étape du processus de résolution de problèmes. Par exemple, le règlement d'un conflit signifie solutionner le problème et prendre des décisions. Cependant, il est bon d'habituer les élèves à faire des exercices de « prise de décisions » indépendamment de la résolution de problèmes.

À nous de choisir!

- Le professeur d'éducation physique offre aux élèves la possibilité d'inventer, en groupes, un nouveau jeu qui sera joué par tous. Il s'agit d'un cas de prise de décisions. Les élèves auront à considérer les questions suivantes pour prendre une bonne décision :
 - Qu'est-ce qu'on veut faire?
 - Faire un remue-méninges de choix de jeux
 - Choisir la meilleure idée
 - Comment le fera-t-on?
 - Moyens
 - Ressources
 - Temps
 - De quelles façons va-t-on le faire?
 - Étapes
 - Distribution des tâches
 - Que se passe-t-il s'il y a une difficulté?
 - modifications
 - adaptations
 - changements

Étapes de résolution de problèmes

- Revoir et faire appliquer les étapes du processus de résolution de problèmes à une activité de classe réelle ou hypothétique, par exemple être entraîné à participer à une activité dangereuse, aider un personnage de roman dans une situation problématique, examiner un problème de classe, d'école ou de société. Les étapes sont :



Suggestions pour l'enseignement (suite)

- 1) définir la problématique (sentiments, faits, énoncé)
- 2) explorer le sujet en quête de solutions
- 3) évaluer les solutions en tenant compte des critères (connaissances en matière de santé et valeurs de la famille, de l'Église, de l'école et de la communauté)
- 4) décider, agir, adapter



Voir l'annexe 14.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Étapes du processus de prise de décisions

L'enseignant vérifie si l'élève sait placer les étapes du processus de prise de décisions en ordre. Il observe, pendant les activités de classe, si l'élève est capable de suivre les étapes du processus.

Appréciation : À nous de choisir!

Les groupes se servent du tableau suivant pour s'autoévaluer :

Jeu : _____
Groupe : _____
Notre choix était clair :
☹️ 😐 😊
Notre jeu était réussi :
☹️ 😐 😊
Nous avons suivi les étapes :
☹️ 😐 😊
Nous avons trouvé une solution aux problèmes :
☹️ 😐 😊

Remarques pour l'enseignant

Le processus de résolution de problèmes s'applique aux situations conflictuelles ou lorsqu'il y a un problème à résoudre.

- Définir la problématique :
 - Sentiments :
Quels sentiments éprouves-tu? (Faire ressortir les sentiments négatifs et positifs qui animent la personne qui doit faire face à un problème.)
 - Faits :
Quels sont les faits? (je peux téléphoner à mes parents; l'endroit ou le jeu est sans danger; je ne connais pas l'endroit)
 - Énoncé du problème :
Pour moi, c'est quoi le problème? J'écris un énoncé clair du problème (p. ex. je veux aller jouer, mais je n'ai pas les moyens de m'y rendre).



Remarques pour l'enseignant (suite)

- En quête de solution :
Une fois que le problème est cerné, l'élève cherche le plus de solutions possibles pour résoudre son problème.
 - Il s'agit de faire un remue-méninges en vue de trouver le plus grand nombre d'idées possibles, y inclus les idées inhabituelles.
 - Produire une douzaine d'idées différentes.
 - Puis faire une présélection des 5 ou 6 meilleures.

- Évaluer les solutions :
L'élève est maintenant prêt à évaluer la qualité de ses choix. Il doit résister à la tentation de choisir la solution qui lui fait plaisir. Il doit plutôt utiliser des critères de sélection (comme les critères de sélection utilisés dans les compétitions sportives) afin de s'assurer que la solution qu'il retiendra sera la meilleure, aussi bien du point de vue de ses sentiments que de sa sécurité. Une façon très simple de faire comprendre le concept de critère aux élèves est de leur dire qu'il faut « se poser des questions » avant de faire le choix final. En général, on se limite à 4 ou 5 critères (questions).
Voici des exemples de critères possibles :
 - Est-ce sans danger?
 - Ai-je la permission de mes parents, de mon école, de ma collectivité?
 - Ai-je les informations exactes et pertinentes?
 - Ai-je le temps de le faire?
 - Ai-je les moyens de le faire?Choisir la solution qui semble la meilleure d'après les critères ci-dessus.

- Décider, agir, adapter :
 - Décider : énoncer clairement la décision qui résulte du processus de résolution de problèmes
 - Agir : faire un plan d'action (qui? quand? quoi? où? comment?)
 - Adapter : au besoin, faire des modifications ou des changements pour s'assurer que le meilleur choix possible est fait.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

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.4.3.B.1a *L'élève sera apte à :*

Décrire les comportements (p. ex. accepter tout le monde dans le groupe, inviter les autres à jouer ou à participer, n'abaisser personne, savoir interpréter les sentiments des autres) **par lesquels on manifeste son respect pour les capacités des autres et on se montre sensible à leurs émotions.**

Suggestions pour l'enseignement

Comportements respectueux

- À l'occasion d'activités physiques (au gymnase, activités parascolaires, jeux intra-muros) ou de classe, faire observer et décrire les comportements par lesquels on manifeste son respect pour les capacités des autres et on se montre sensible à leurs émotions, par exemple :
accepter tout le monde dans le groupe;
inviter les autres à jouer ou à participer;
n'abaisser personne;
savoir interpréter les sentiments des autres.
- Encourager les élèves à démontrer de tels comportements :
participer à la constitution d'équipes en fonction de la couleur des vêtements portés plutôt que du niveau de performance;
faire des jeux coopératifs;
adapter un jeu pour qu'une personne ayant un handicap puisse participer;
utiliser des stratégies d'écoute active comme hocher la tête, regarder la personne qui parle, reformuler.

Liens curriculaires

- Voir C.4.3.A.1, H.4.2.A.3 et C.4.2.C.1.b.

Sensibilité aux autres

- Discuter du sens de l'expression « se montrer sensible aux émotions des autres » (p. ex. être capable de se mettre à leur place, comprendre et sentir leurs émotions).
- Préparer des mises en situation et faire jouer des jeux de rôle pour démontrer des façons d'être sensible aux émotions des autres.

Pelote de laine

- Faire asseoir les élèves en cercle par terre. Leur dire qu'ils vont participer à une activité qui renforce l'estime de soi. Un élève tient le bout d'une pelote de laine dans sa main, puis lance la pelote à un autre élève qui l'attrape et doit complimenter la personne qui lui a lancé la pelote (p. ex. « Josée, tu joues bien au piano »; « Josée, tu es gentille »). C'est ensuite au tour de Josée de lancer la pelote à un autre élève. Le jeu continue jusqu'à ce que tous les élèves aient eu un tour. Les élèves peuvent décrire comment on se sent quand on reçoit ou quand on fait un compliment, si c'est facile ou non de le faire. Refaire le jeu en sens inverse.



Suggestions pour l'évaluation

Observation : Comportements respectueux

Après avoir joué le jeu **Pelote de laine**, grouper les élèves par 4 ou 5. Les élèves répondent aux questions suivantes :

- 1) Nous avons fait preuve de respect
 oui non
- 2) Nous avons complimenté nos camarades
 oui non
- 3) Nous n'avons abaissé personne
 oui non

L'enseignant observe et note si les élèves :

- acceptent tout le monde dans le groupe ou dans le jeu;
- se montrent sensibles aux émotions des autres;
- s'expriment poliment;
- utilisent des stratégies d'écoute active.

Remarques pour l'enseignant

Faire nommer les parties du corps utilisées dans l'écoute active (sensibilité aux émotions des autres) :

- tête : oreilles, yeux, hochement, bouche (pour reformuler)
- corps : position (calme, immobile, tourné vers la personne)
- cœur : ouverture, disponibilité
- cerveau : concentration



Voir l'annexe 15.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



HÉBERT, Jean-François, Janick AUDET et Isabelle BOISSÉ. *La résolution de conflits au primaire : guide d'animation et cahier de l'élève*, Montréal, Centre Mariebourg, 1998, (303.69 C397 01).

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 2, 6, 7 et 8, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.1b *L'élève sera apte à :*

Indiquer que chaque participant doit faire un effort personnel pour accepter la diversité dans les jeux coopératifs et les travaux en équipe (p. ex. en se montrant prêt à jouer et à travailler avec les autres, en acceptant les différences individuelles, en étant motivé à fournir sa pleine contribution, en luttant contre l'exclusion).

Suggestions pour l'enseignement

Faire un effort pour accepter la diversité dans les jeux coopératifs et les travaux en équipe

- Revoir les notions de respect de soi et des autres, et de différences individuelles. Montrer comment chaque participant est responsable de faire un effort personnel pour accepter la diversité dans les jeux coopératifs et les travaux en équipe. Par exemple, il se montre prêt à travailler ou à jouer avec les autres; il accepte les différences individuelles ou est motivé à fournir sa pleine contribution et à lutter contre l'exclusion.

Note :

On peut reconnaître la motivation d'un élève qui fait sa part s'il :

apporte des suggestions nouvelles;

intervient auprès des autres (aide, explique);

participe activement à la prise de décisions ou à la résolution de problèmes;

prend part à l'organisation du projet;

démontre des habiletés d'écoute, d'empathie et de respect;

est flexible et ouvert aux contributions des autres.

- Promouvoir le respect des autres (culture, langue, traditions) en organisant des fêtes multiculturelles, des visites à des expositions d'art, en faisant venir des invités ou en entreprenant une recherche sur un aspect de la vie d'une personne d'une autre ethnie, en écoutant de la musique propre à d'autres cultures.

Liens curriculaires

- Voir C.4.3.A.1

Traversée de l'Amazone

- Grouper les élèves par 6. Donner à chaque groupe 6 morceaux d'équipement. Ils auront à « traverser l'Amazone » (espace désigné dans le gymnase ou la cour de récréation) sans toucher le sol, en posant les pieds seulement sur les morceaux d'équipement (ils ont le droit de déplacer l'équipement au fur et à mesure qu'ils traversent). Leur laisser discuter des stratégies qui leur permettront d'accomplir la tâche avant de commencer.
- À la suite de l'activité, initier une discussion sur les manières efficaces de réaliser une tâche commune (être prêt à travailler avec les autres, accepter les suggestions des autres, faire preuve d'ouverture d'esprit, contribuer pleinement).



Suggestions pour l'évaluation

Observation : Traversée de l'Amazonie

L'élève s'autoévalue :

			
Travail de groupe			
J'ai partagé.			
J'ai bien écouté mes camarades.			
J'ai encouragé mes camarades.			
J'ai bien travaillé avec mes camarades.			
Je ne me suis pas laissé distraire.			

Remarques pour l'enseignant

L'enseignement qui tient compte des intelligences multiples peut offrir toute une gamme d'activités, de stratégies et d'habiletés qui favorisent l'épanouissement de chacun et le respect de tous (voir *Les intelligences multiples*).

RESSOURCES SUGGÉRÉES



CAMPBELL, Bruce. *Les intelligences multiples : guide pratique*, Toronto, Chenelière/Didactique, 1999, (370.152 C187i).

GAUTHIER, Véronique. *Citoyens du monde : éducation dans une perspective mondiale*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1998, (370.116 G276c).

MAJOR, Henriette, et Claude LAFORTUNE. *Si tous les gens du monde*, Montréal, Études vivantes, 1983-84, (306/M234s).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.2a *L'élève sera apte à :*

Opposer des manières appropriées aux manières non appropriées de manifester ses émotions (p. ex. parler plutôt que pleurer, s'exprimer calmement plutôt que de parler trop fort, choisir des mots acceptables plutôt que d'injurier les autres ou de jurer, encourager son équipe plutôt que de huer les adversaires).

Suggestions pour l'enseignement

Manières appropriées et manières non appropriées de manifester ses émotions

- Expliquer que les divergences d'opinions et les désaccords sont normaux dans la mesure où ils ne sont pas exprimés de manière agressive ou abusive. Nommer certaines de ces manifestations :
pleurer;
parler trop fort;
injurer les autres;
jurer;
huer ses adversaires.
- Montrer des moyens appropriés de manifester ses émotions, par exemple :
parler calmement;
choisir des mots acceptables;
encourager les autres.
- Faire démontrer les stratégies de gestion de la colère dans des jeux de rôle ou des mises en situation (C.4.3.B.3a).
- À partir de ressources complémentaires (lectures, films, invités), interroger les élèves sur ce qui est une manifestation appropriée de sentiments et ce qui ne l'est pas.
- Faire suggérer des options de comportement ou des solutions qui se substitueraient aux façons non appropriées d'exprimer ses émotions. Voir C.4.3.A.3.

À l'aide!

- Mettre les élèves par deux. Proposer aux équipes de préparer des mises en situation impliquant deux individus : un qui joue le rôle de celui qui ne sait pas exprimer ses émotions de façon appropriée (p. ex. il se fâche et s'emporte très vite) et l'autre qui lui donne des conseils et lui montre comment s'y prendre (p. ex. comment pratiquer les techniques de relaxation pour se calmer).
- Demander aux spectateurs d'y ajouter d'autres idées. Les laisser traiter la situation de façon créative et humoristique.
- Inviter les élèves à illustrer le sujet par divers médias (affiche, brochure, bande dessinée). Voir FL1 : É1 et É3; FL2 : PÉ1.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Manifester ses émotions

Les élèves préparent des sketches.

L'enseignant observe et note si les élèves démontrent :

- des manières appropriées de manifester leurs émotions (p. ex. parler, s'exprimer calmement, choix de mots acceptables)
- des manières non appropriées de manifester leurs émotions (p. ex. se mettre en colère, parler trop fort, huer)



Remarques pour l'enseignant

Au gymnase, l'environnement sportif peut engendrer facilement des comportements négatifs (p. ex. tricher, être agressif) en raison de la plus grande liberté d'interaction. Le climat doit donc être positif et fondé sur le respect. L'activité physique peut être interrompue chaque fois que quelqu'un fait preuve d'un manque de respect. Il est important aussi de réfléchir aux raisons (p. ex. insécurité, rejet) qui poussent certains élèves à exprimer leurs émotions de manière non appropriée, par exemple en criant, en huant ou en injuriant les autres. Revoir les idéaux du franc-jeu (C.4.2.B.1.a) et les règles de comportements acceptables en société. Il est possible de tirer profit des erreurs et des conflits qui surviennent en classe en adoptant des mesures positives (prise de décisions, résolution de problèmes, franc-jeu).

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).

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).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le domaine affectif en éducation physique*, Winnipeg, 1992, (P.D. 613.7 D666).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.2b *L'élève sera apte à :*

Décrire l'importance des amis sur qui il peut compter et qui ne l'entraîneront pas dans des situations dangereuses (p. ex. éprouver un sentiment d'appartenance, se sentir bien en présence des autres, apprendre les uns des autres).

Suggestions pour l'enseignement

À la recherche du vrai ami!

- Mettre les élèves en petites équipes. Leur demander de se baser sur leurs observations et leurs expériences personnelles de l'amitié pour faire le portrait-robot de ce qu'est un vrai ami. Le portrait peut être présenté de différentes façons (p. ex. collage, illustrations de magazines servant à illustrer certaines caractéristiques de l'ami, objets, présentation vidéo, représentation théâtrale, citations, mimes, affiche).
- À la suite des présentations du vrai ami par les différentes équipes de la classe, faire ressortir les caractéristiques d'un vrai ami :
éprouver un sentiment d'appartenance;
se sentir bien en présence des autres;
se sentir respecté et valorisé;
compter sur lui (elle).
- Interroger les élèves sur le sens, l'importance et la représentation (médiatisée) de l'amitié. Les amener à voir que les attentes ou la perception qu'on a parfois de l'amitié ne sont pas réalistes ou justes (p. ex. s'attendre à ce qu'un ami nous imite et soit toujours d'accord avec nous, par exemple dans *Bruno et moi*).

Note :

Dans *Bruno et moi*, le héros est confronté à la question de savoir si on peut être en désaccord avec son ami et prendre « des risques de le contredire » (p. 78), surtout si l'ami en question fait des bêtises et commet des imprudences graves. Amener les élèves à voir qu'un ami n'est justement pas un robot, c'est-à-dire quelqu'un qui agit à sa guise, sans réfléchir. Faire voir que la variété, la divergence d'idées et même le désaccord sont des aspects sains de l'amitié.

Mon ami pour la vie?

- Proposer aux équipes de faire une réflexion plus approfondie sur l'amitié à partir de leur portrait-robot du vrai ami. Présenter quelques situations hypothétiques impliquant une résolution de problèmes ou un dilemme et faire partager les réflexions de chaque groupe. Voici quelques exemples :

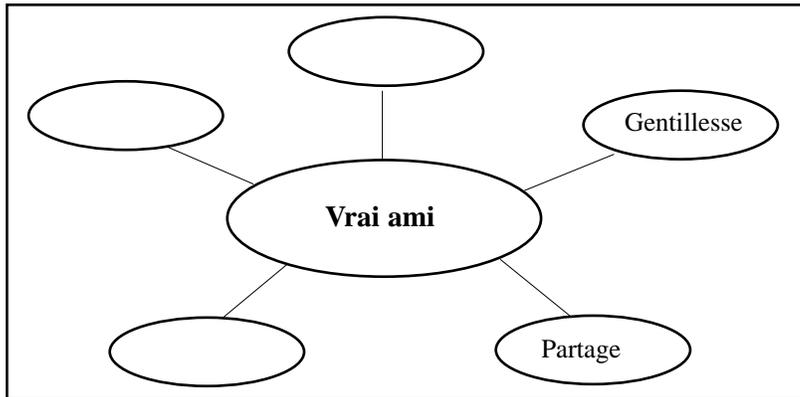


<input type="checkbox"/>	Si ton ami t'invitait à faire une activité excitante mais dangereuse (comme dans <i>Bruno et moi</i>), que ferais-tu? Comment réagiras-tu?
<input type="checkbox"/>	Est-il possible de se trouver dans une situation conflictuelle avec un bon ami? Si oui, explique. Que devrais-tu faire?
<input type="checkbox"/>	Ton ami et toi rencontrez d'autres personnes. Ton ami semble vouloir aller avec les autres et te laisser tomber. Comment réagis-tu? Pourquoi? De quelles manières pourrais-tu résoudre ce désaccord?
<input type="checkbox"/>	Tu avais prévu de passer la journée (ou un moment) à faire une activité (planifiée à l'avance) avec ton ami. À la dernière minute, il se désiste. Que fais-tu? Explique.
<input type="checkbox"/>	Tu viens de te disputer avec ton ami. Donne les raisons pour lesquelles vous vous êtes disputés et comment tu as réagi. Aurais-tu pu réagir autrement? Explique.
<input type="checkbox"/>	Tu as reçu un bon d'achat extraordinaire : tu peux aller choisir au magasin de l'amitié l'ami de tes rêves. Explique qui tu choisiras, pourquoi et ce à quoi tu t'attendrais de lui. Compare tes idées avec celles des autres et, au besoin, nuance tes idées.

Suggestions pour l'enseignement (suite)

Organigramme

- Demander aux élèves de faire un organigramme sur ce qu'est un ami :



Lectures

- Lire une variété de livres au sujet de l'amitié.

Au gymnase

- Organiser une journée de l'amitié au gymnase : jeux coopératifs, relatifs au partage, au respect, au sens d'appartenance (travail d'équipe).

Suggestions pour l'évaluation

Observation : À la recherche du vrai ami!

L'élève fait le portrait du vrai ami et l'explique. L'enseignant vérifie si le portrait (collage, dessin, etc.) tient compte d'une ou de plusieurs des caractéristiques suivantes :

L'amitié

- me fait sentir respecté et valorisé
- me donne un sentiment d'appartenance
- me fait sentir bien en présence des autres

RESSOURCES SUGGÉRÉES



HERMES, Patricia, Martine DELATTRE et Marie GARD. *Le secret de Jeremy*, Paris, Flammarion, 1981, « Castor Poche », (818.54 H553s).

LIENHARDT, Jean-Michel. *Bruno et moi*, Saint-Laurent, P. Tisseyre, 1995, (C848.914 L719b).

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Transformation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 7 et 28, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).

SAVOIE, Jacques. *La plus populaire du monde*, Montréal, La Courte échelle, 1998, « Roman jeunesse », (C848.914 S268p).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.3a *L'élève sera apte à :*

Reconnaître les situations qui risquent de déclencher sa colère ou celle des autres (p. ex. insultes, impression d'échec, réprimandes) **et les stratégies pour l'atténuer, l'éviter ou en limiter les conséquences** (p. ex. aller parler à quelqu'un; se retirer pendant un moment; se changer les idées en faisant autre chose, faire de l'exercice) **lorsque l'émotivité prend le dessus.**

Suggestions pour l'enseignement

Situations qui risquent de déclencher la colère

- À partir d'une histoire lue à voix haute, comme *Un blouson dans la peau*, demander aux élèves de nommer des situations qui risquent de déclencher la colère, par exemple :
insultes;
réprimandes;
impression d'échec;
insécurité;
trahison;
jalousie;
malentendu;
injustice;
problèmes de communication;
remarques blessantes.
- Voir FL1 : CO1 et CO3; FL2 : CO1 et CO3.
- Faire découper des illustrations, des dessins de bandes dessinées ou des caricatures humoristiques de ces situations, et composer le dialogue ou le texte qui pourrait les éclairer. Montrer que la colère est une réaction émotive à une situation qui est perçue comme une menace et qu'il existe des moyens appropriés de la gérer. Voir FL1 : É1 et É3; FL2 : PÉ1.
- Isoler les causes de la colère de Méli Mélo (insécurité, besoin de commander et de gagner, jalousie, se sentir délaissée) dans le roman *Un blouson dans la peau* (p. 7 – 23) ou de la frustration du personnage Puce (p. 5 – 9).
Note :
Évoquer les situations de classe qui causent des réactions semblables et nommer des stratégies que l'on peut utiliser pour gérer sa colère :
se dire « Je peux me calmer »;
respirer trois fois, lentement;
compter lentement de 10 à 1;
avoir une pensée agréable;
s'éloigner de la situation qui a provoqué la colère (au besoin);
penser à quelque chose de complètement différent (voir C.4.1.B.3a);



Voir l'annexe 16.

Stratégies pour atténuer et éviter la colère ou en limiter les conséquences

- Demander aux jeunes de penser à des situations de conflits qu'ils ont vécus et d'écrire ou d'illustrer leurs réactions habituelles face à leur propre colère ou à celle des autres.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

- Faire comparer leurs réactions avec celles d'autres élèves (tout le monde ne réagit pas de la même manière à une même situation; chacun éprouve des sentiments qui lui sont uniques). Classer les réactions selon qu'elles sont appropriées ou non.
- Organiser des jeux de rôle (en classe, au gymnase, dans la cour) pour illustrer des situations potentiellement conflictuelles et les façons d'y faire face (p. ex. se calmer, parler à quelqu'un, se retirer, faire autre chose, faire de l'exercice, faire des exercices de relaxation ou de visualisation, respirer profondément en comptant lentement) lorsque l'émotivité prend le dessus.
- Faire mettre ces stratégies en pratique à l'occasion de situations conflictuelles.

Note :

L'élève doit être en mesure de découvrir l'aspect bénéfique du conflit :

Il lui permet de participer à l'élaboration de solutions qui le concernent et l'intéressent, donc à gérer ce qui lui arrive.

D'autre part, il lui permet de s'affirmer et de trouver des moyens appropriés et non violents de résoudre une difficulté, habiletés qu'il pourra utiliser la vie durant.

Liens curriculaires

- Faire les liens avec les RAS qui touchent à l'identification des signes physiques de la colère (C.4.1.B.3a), aux techniques de relaxation (H.4.2.A.5), à la prise de décisions (C.4.2.A.3), à l'empathie et au respect de soi et des autres (C.4.3.A.1 et C.4.3.B.1a). Revoir et faire pratiquer ces stratégies au courant de l'année.

Au gymnase

- Rappeler aux élèves l'importance de jouer franc-jeu, d'encourager tous les joueurs et d'éviter de se moquer des autres.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Stratégies pour atténuer la colère

L'enseignant vérifie si l'élève sait écrire des stratégies à suivre pour gérer sa colère.

L'enseignant note sur une fiche anecdotique si l'élève sait mettre en pratique les étapes de gestion de la colère.

Remarques pour l'enseignant

Il y a des situations de classe qui entravent le développement de relations saines entre les élèves. Par exemple, lorsque les équipes sont en compétition l'une contre l'autre (gymnase, travail de groupe, projet compétitif), la réussite d'une équipe peut avoir un impact négatif sur l'autre. Il est donc important d'équilibrer les équipes pour que les forces et les faiblesses soient également réparties. Cela aidera à diluer les tensions et à éviter les conflits.

Certaines techniques de gestion de classe (p. ex. aménagement de l'espace, conseil de classe) et d'enseignement (p. ex. apprentissage coopératif) contribuent à créer un climat propice au respect et à l'entente et par conséquent à réduire les possibilités de conflits. Consulter les ressources dans le domaine des stratégies d'enseignement (p. ex. consignes pour un travail d'équipe efficace, apprentissage global).



RESSOURCES SUGGÉRÉES



BESSELL, Harold, et Jacques LALANNE. *Programme de développement affectif et social : guide pratique, premier niveau*, Montréal, Actualisation, c1975, « Le cercle magique », (370.153/B557m.FL/02).

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

COULOMBE, Rita, *Puce*, Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1995, « Qui veut peut! », (C848/.914 C8554p).

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).

HÉBERT, Marie-Francine, et Philippe GERMAIN. *Un blouson dans la peau*, Montréal, La Courte échelle, 1989, « Premier roman », (C848.914 H4466u).

LALANNE, Jacques. *Prévention et résolution des conflits*, vidéo, Hawkesbury (Ontario), Actualisation, c1994, (JYWE / V8717 + G).

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

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).





Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.3b *L'élève sera apte à :*

Manifester une compréhension élémentaire des étapes du processus de résolution de conflits (p. ex. identifier le but, les contraintes, les limites et les solutions; choisir la meilleure solution; en évaluer l'efficacité).

Suggestions pour l'enseignement

Compréhension des étapes du processus de résolution de conflits

- Présenter le modèle de résolution de conflits aux élèves (voir Remarques pour l'enseignant) en utilisant des cartes qui en résument les étapes principales. S'assurer d'avoir une carte pour chaque étape et chaque sous-étape.
- Identifier le but :
 - Dire ce qui est arrivé.
 - Dire comment on se sent et pourquoi.
 - S'assurer qu'on comprend le point de vue de l'autre.
- Identifier les contraintes, les limites et les solutions :
 - Dire ce qu'on peut soi-même faire pour résoudre le problème.
 - Dire si on est d'accord ou pas avec la solution proposée par l'autre (les autres).
- Choisir la meilleure solution :
 - Décider ensemble quelle sera la meilleure solution.
- Évaluer l'efficacité
- Le problème est-il résolu?



Voir les annexes 11 et 16.

Scénarios de résolution de conflits

- Faire un remue-méninges sur les conflits qui pourraient surgir entre les élèves (p. ex. : être exclu d'un jeu, être en désaccord à propos des règles du jeu, dévoiler le secret d'un ami, répandre une rumeur). Mettre les élèves en équipes de deux et leur donner un des scénarios à résoudre en utilisant le modèle de résolution de conflits. Chaque équipe peut ensuite faire un jeu de rôle devant la classe.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Compréhension des étapes du processus de résolution de conflits.

Utiliser les cartes qui ont servi à présenter le processus de résolution de conflits. L'enseignant note sur une grille d'observation si les élèves sont capables de mettre les cartes dans le bon ordre.

Noms	Les quatre étapes sont en ordre		Les sous-étapes sont en ordre	
	✓	X	✓	X



Remarques pour l'enseignant

Résolution de conflits :

- Déterminer le but :
Il est important de connaître le point de vue de chacun des élèves en conflit afin d'arriver à identifier le but.
Ainsi chaque élève doit d'abord :
 - Dire ce qui est arrivé.
 - Dire comment il se sent et pourquoi il se sent ainsi.
 - Une fois que les élèves comprennent le point de vue de l'autre, ils peuvent donc comprendre ce qu'est le problème et se fixer comme but de le résoudre.
- Les contraintes, les limites et les solutions :
 - Chaque élève présente à tour de rôle ce qu'il peut faire pour résoudre le problème.
 - Les élèves en conflit peuvent ensuite dire s'ils sont d'accord avec la solution proposée et en donner la raison.
- Choisir la meilleure solution :
Le processus continue jusqu'à ce que chaque élève ait trouvé la meilleure solution pour résoudre le conflit.
- Évaluer l'efficacité de la solution.
- Si le conflit persiste, il faudrait se rencontrer encore une fois et recommencer le processus de résolution de conflits. Voir « Comment régler un conflit » dans *La résolution de conflits au primaire, cahier de l'élève*.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



BESSELL, Harold, et Jacques LALANNE. *Programme de développement affectif et social : guide pratique, premier niveau*, Montréal, Actualisation, c1975, « Le cercle magique », (370.153/B557m.FL/02).

HÉBERT, Jean-François, Janick AUDET et Isabelle BOISSÉ. *La résolution de conflits au primaire : guide d'animation et cahier de l'élève*, Montréal, Centre Mariebourg, 1998, (303.69 C397 01).

LALANNE, Jacques. *Prévention et résolution des conflits*, Hawkesbury (Ontario), Actualisation, c1994, « Le cercle magique », (JYWE / V8717 + G).

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

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).



Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.3c *L'élève sera apte à :*

Indiquer les méthodes de médiation qui peuvent être employées pour résoudre un conflit (p. ex. permettre à chacun d'exprimer son opinion, résumer le point de vue de l'autre, se mettre à sa place pour comprendre ce qu'il éprouve).

Suggestions pour l'enseignement

Permettre à chacun d'exprimer son opinion

- Expliquer aux élèves qu'on se sert de la médiation lorsqu'une personne désignée, mais étrangère au conflit entre deux ou plusieurs personnes, les aide à le résoudre pacifiquement. La médiation est utilisée lorsque des groupes de gens qui s'affrontent ne sont pas capables de s'accorder entre eux. Par exemple, lorsque des travailleurs réclament de meilleures conditions de travail et que le patron les leur refuse, on peut faire appel à un médiateur pour aider à trouver un compromis ou une solution. Lorsque deux pays ou deux groupes sont en désaccord sur une question économique, par exemple, on peut demander à un médiateur de les aider à parvenir à un accord. La médiation est donc un moyen normal d'utiliser les ressources humaines disponibles pour atténuer la crise et résoudre pacifiquement des situations de conflits en tenant compte des points de vue des deux parties concernées.
- Prévoir un petit drapeau vert en carton ou en tissu. Préparer des scénarios de situations conflictuelles (voir C.4.3.B.3b) et les faire jouer (jeux de rôle) par des équipes de trois. Deux élèves prétendent être en conflit, le troisième sert de médiateur. Le médiateur tient le drapeau vert en main et le donne, selon les besoins, à l'un ou l'autre des protagonistes. La personne qui a le drapeau vert prend la parole et exprime son opinion. L'autre ne peut pas l'interrompre tant que le médiateur ne lui a pas remis le drapeau pour parler. Attirer l'attention de tous sur le rôle du médiateur qui doit lui aussi écouter attentivement avant de décider de donner la parole à l'autre élève.



Voir l'annexe 15.

- Inviter un ou deux membres de l'équipe de médiation à venir parler de leur rôle aux élèves.
- Faire préparer des questions que les élèves pourront poser à l'issue de la présentation. Organiser des jeux de rôle pour mettre en pratique les habiletés qu'un médiateur doit posséder :
 - être calme;
 - savoir écouter;
 - vouloir aider;
 - ne pas prendre partie;
 - être pacifique;
 - avoir de bonnes habiletés de communication et de résolution de problèmes;
 - respecter la confidentialité.

Résumer le point de vue de l'autre

- Une fois que la deuxième personne a le drapeau, elle doit d'abord résumer en une phrase ce que la première personne a dit.
- Changer les rôles protagoniste/médiateur pour que tous aient la chance de s'exercer. Faire un partage après l'activité sur les difficultés rencontrées (p. ex. envie d'interrompre) et sur les façons de les résoudre (p. ex. être ferme, signaler que l'autre aura son tour, bien résumer l'opinion de l'autre).
Variante :
Avant de donner le drapeau vert à la deuxième personne, le médiateur résume d'abord ce que la première personne a dit.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

Point de vue

- Faire pratiquer la technique du point de vue dans d'autres matières, comme les sciences de la nature. Par exemple, à l'occasion de l'étude des habitats et des communautés (Voir SN : 3-1-12; 3-1-13), demander aux élèves d'adopter le point de vue d'un animal et d'exprimer ses sentiments face à la perte de son habitat : « Que pense le cougar de l'Est, le béluga, la loutre des mers, le faucon pèlerin, de la disparition de leur habitat? »
- Le point de vue peut être présenté sous forme d'une lettre, d'une brochure, d'un plaidoyer, d'un poème. Voir FL1 : É4; FL2 : PÉ2. Amener les élèves à utiliser des stratégies ou un vocabulaire appropriés pour l'expression de points de vue lorsqu'ils font leurs jeux de rôle :
- Stratégies :
 - Résumer le point de vue de chaque protagoniste.
 - Reformuler.
 - Questionner pour éclaircir.
 - Écouter attentivement et activement.
 - Encourager l'expression des sentiments et des opinions des deux parties (en parlant à la première personne).
 - Se mettre à la place des autres.
 - Comprendre ce que les autres ressentent.
- Choix de mots :
 - Comment te sens-tu lorsque...?
 - De quelles autres manières pourrais-tu?
 - Selon toi,...
 - Si je comprends bien,...
 - Dis-moi si je me trompe quand je dis que...
 - Tu parais fâché (triste, effrayé) quand...
 - J'ai l'impression que...

Notes :

- Profiter de l'occasion pour faire lire la version « revue et corrigée » des contes folkloriques puisque ceux-ci présentent un tout autre point de vue sur l'histoire originale! Par exemple, *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons* ne manquera pas d'amuser et d'intéresser les élèves. Voir FL1 : L4; FL2 : CÉ2.
- Inciter les élèves à réécrire d'autres récits traditionnels (contes, légendes, fables) en prenant le point de vue d'un personnage secondaire ou de l'antagoniste. Voir FL1 : É4; FL2 : PÉ2.
- Encourager les élèves à inverser ou à modifier des structures narratives traditionnelles.

Se mettre à la place de l'autre

- À partir d'une situation conflictuelle hypothétique (p. ex. suite à une histoire ou un film), demander à deux élèves de simuler la scène du conflit. Demander aux spectateurs de faire des commentaires sur ce qu'ils voient, entendent et observent (émotions, paroles, gestes, empathie, agressivité). Puis, demander à chaque acteur de bien vouloir se mettre à la place de l'autre. Leur donner quelques minutes (les spectateurs peuvent faire des suggestions pour les guider) pour y réfléchir et leur faire rejouer la scène en inversant les rôles.
- Faire suivre d'une discussion générale sur ce qu'on apprend en se mettant à la place de l'autre.
- Organiser d'autres jeux de simulation (faire écrire, dessiner) pour permettre aux élèves d'affiner leurs perceptions de ce que l'autre vit pendant un conflit.

Note :

Il va sans dire qu'une fois que l'enfant comprend le point de vue de l'autre personne, il pourra plus facilement se mettre à sa place et comprendre davantage ce que l'autre vit.



Suggestions pour l'enseignement (suite)

Au gymnase

- Les élèves jouent un jeu de chasse. Tous devraient avoir la chance d'être soit le chasseur, soit la proie. Les élèves discutent ensuite des différents sentiments qu'ils éprouvent dépendant du rôle qu'ils jouent.

Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Résumer le point de vue de l'autre

Reprendre l'activité du drapeau. L'enseignant note sur une échelle d'appréciation si l'élève est capable de résumer ce que l'autre élève a dit.

Échelle :

3. L'élève a très bien résumé le message de l'autre.
2. L'élève a résumé assez bien le message de l'autre.
1. L'élève n'a pas réussi à résumer ce que l'autre élève a dit.

RESSOURCES SUGGÉRÉES



BESSELL, Harold, et Jacques LALANNE. *Programme de développement affectif et social : guide pratique, premier niveau*, Montréal, Actualisation, c1975, « Le cercle magique », (370.153/B557m.FL/02).

DUMAS, Philippe, et Boris MOISSARD. *Contes à l'envers*, Paris, L'École des loisirs, 1977, « Joie de lire », (398.2 D886c).

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).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Sciences de la nature 3^e année : Programme d'études : Document de mise en œuvre*, Winnipeg, 1999, (P.D. 372.35 P964 3^e).

LALANNE, Jacques. *Prévention et résolution des conflits*, Hawkesbury (Ontario), Actualisation, c1994, « Le cercle magique », (JYWE / V8717 + G).

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 10, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).

PONS-IVANOFF, Sophie, et Charlotte ROEDERER. *Les trois petits cochons*, Paris, Nathan, 1997, « Petit théâtre de marionnettes », (398.2 P798t).

SCIESZKA, Jon, Léonard Eugène LOUP et Lane SMITH. *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, Paris, Nathan, 1991, (818.54 S416v).





Résultat d'apprentissage spécifique

C.4.3.B.4 *L'élève sera apte à :*

Reconnaître les comportements verbaux ou non qui marquent la fermeté (p. ex. dire non d'une voix ferme).

Suggestions pour l'enseignement

Comportements qui marquent la fermeté

- Expliquer aux élèves que chaque être humain a sa façon propre de faire face aux conflits. Leur demander de nommer différentes manières de se comporter face à un conflit.
- Faire évaluer l'efficacité de ces approches par des questions du genre :
 - Crois-tu que cette méthode marche vraiment?
 - Pourquoi?
 - Y aurait-il une autre façon de réagir au conflit?
- Montrer qu'il existe des façons plus efficaces que d'autres de faire face aux conflits parce qu'elles offrent plus de possibilités de s'affirmer ou de participer activement à l'élaboration d'une solution qui convient également aux deux parties.
- Faire des exercices de mise en pratique de comportements, verbaux ou non, qui marquent la fermeté :
dire non d'une voix ferme;
regarder la personne dans les yeux;
rester calme.



Voir l'annexe 12.

Note :

Selon les auteurs de *S'affirmer et communiquer* (p. 73), il y a quatre types de comportements possibles : le type passif, le type manipulateur, le type agressif et le type affirmatif. Seul le dernier permet de communiquer efficacement.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Comportements qui marquent la fermeté

Pendant les exercices de mise en pratique, l'enseignant note si l'élève utilise :

- Des comportements verbaux qui marquent la fermeté
 oui non
- Des comportements non verbaux qui marquent la fermeté
 oui non

Remarques pour l'enseignant

Pour en savoir plus sur le sujet, consulter l'ensemble de la trousse pédagogique *La médiation par les pairs au primaire*.



RESSOURCES SUGGÉRÉES



BOISVERT, Jean-Marie, et Madelaine BEAUDRY. *S'affirmer et communiquer*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1979.

GARIÉPSY, Lisette. *Jouer, c'est magique : Programme favorisant le développement global des enfants*, (Tome 1), Sainte-Foy, Publications du Québec, 1998, (372.21 G232j 01).

GARIÉPSY, Lisette. *Jouer, c'est magique : Programme favorisant le développement global des enfants*, (Tome 2), Sainte-Foy, Publications du Québec, 1998, (372.21 G232j 02).

GREEN, Kate, et Steve MARK. *Entre amis*, Genève, La Joie de lire, 1992.

HÉBERT, Jean-François, et autres. *La médiation par les pairs au primaire : trousse du médiateur et guide d'animation*, Montréal, Centre Mariebourg, 1998, « Vers le pacifique », (303.69 C397m/p).

« La sortie de l'école », (N^o 9), *Non, non, non et non!*, vidéocassette, Montréal, Ciné-Fête, 2000, (Service de doublage).

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 29, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).



Résultat d'apprentissage spécifique

H.4.3.A.1 *L'élève sera apte à :*



Fixer des objectifs simples à court terme et appliquer des stratégies pour les atteindre (p. ex. courir sans arrêt pour une minute, écouter attentivement le professeur pendant qu'il lit un livre à voix haute, terminer une tâche).

Suggestions pour l'enseignement

Objectifs simples à court terme

- Expliquer qu'il est parfois nécessaire de faire des efforts particuliers pour réussir à atteindre certains objectifs, même s'ils sont simples. Nommer des raisons pour lesquelles les objectifs ne sont pas toujours atteints (oubli, paresse, interruption, changement d'avis, manque de concentration).
- Demander aux élèves d'identifier un objectif simple qu'ils aimeraient vraiment réaliser (p. ex. terminer une tâche). Faire suggérer des manières d'atteindre l'objectif en question (p. ex. noter l'objectif sur le calendrier, choisir une heure fixe pour atteindre l'objectif, faire un plan).



Voir l'annexe 17.

Stratégies pour les atteindre

- Demander aux élèves de choisir la stratégie qui leur convient le mieux. Au besoin, présenter divers moyens :
 - cocher un tableau;
 - se donner une petite récompense;
 - développer une routine;
 - utiliser un rappel visuel ou sonore.
- Inviter chaque élève à appliquer sa stratégie à une situation de classe.
- Évaluer s'il y a eu amélioration ou si l'objectif a été réalisé. Modifier les stratégies au besoin.
- Faire un partage des stratégies qui ont le mieux réussi et des raisons pour lesquelles elles ont réussi.



Voir les annexes 18 et 19.

Au gymnase

- Voir C.4.3.A.2a.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

PALOMARES, Uvaldo Hill. *Trans-formation : programme de développement personnel en groupe*, vol. 16, 17, 18, 19 et 25, Montréal, Actualisation, 1985, (150.195/P181t).





Résultat d'apprentissage spécifique

H.4.3.A.2 *L'élève sera apte à :*

Suivre les étapes du processus de résolution de problèmes en mettant l'accent sur la recherche d'information pertinente sur des sujets simples liés à la vie quotidienne (p. ex. choisir un jeu actif et sécuritaire pour la récréation; permettre à tous de participer à un jeu; suivre les règles de la classe).

Suggestions pour l'enseignement

Recherche d'information pertinente

- Dire aux élèves qu'ils vont participer à une activité mystère mais qu'il leur faudra au préalable choisir un objet qui se trouve dans une boîte (remplir une boîte d'objets hétéroclites; faire choisir à tour de rôle). Une fois que tout le monde a fait son choix (ne pas permettre de discussion sur le choix de l'objet, mais faire remarquer que chacun a fait un choix), mettre les élèves par quatre et proposer l'activité suivante : chaque équipe doit créer et faire la démonstration d'un jeu actif et sans danger en se servant des objets qu'ils ont choisis dans la boîte. Par exemple, les objets pourraient servir de bornes dans une course de relais. Le dernier élève de chaque équipe doit ramener la borne (l'objet) à son équipe. L'équipe qui a complété le relais la première gagne le jeu.
- À la suite de l'activité, poser des questions sur le choix des objets :
Pourquoi as-tu choisi cet objet?
Aurais-tu choisi le même objet si tu avais su à quoi il servirait?
Penses-tu que l'objet que tu avais convenait à ton jeu? De quelles manières le choix de l'objet influence-t-il le résultat?
Quelles suggestions ou recommandations pourrais-tu faire à une autre classe qui s'apprête à faire la même activité?
- Amener les élèves à voir qu'il est généralement préférable de chercher l'information pertinente pour résoudre un problème avant de commencer. Par exemple, les élèves pourraient être invités à modifier leur jeu en tenant compte des éléments suivants : nombre et type de personnes qui joueront au jeu;
choix du jeu;
choix d'objets appropriés;
conditions relatives à la sécurité;
lieu;
temps;
ressources disponibles.

Suggestions pour l'évaluation

Observation : Recherche d'information pertinente

Pendant que les élèves organisent leur jeu, l'enseignant observe si l'élève :

- est capable de faire la recherche d'information pertinente
- sait expliquer pourquoi l'information est pertinente
- sait expliquer comment ses choix peuvent affecter le résultat
- sait travailler en groupe

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).

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



Résultat d'apprentissage spécifique

H.4.3.A.3 *L'élève sera apte à :*

Apprécier les autres, quelles que soient leurs capacités, et les traiter avec sensibilité (p. ex. s'exprimer par des gestes appropriés, formuler des remarques encourageantes, poser des questions, aider les autres, intégrer les autres à ses conversations et ses jeux) **lors d'activités scolaires se déroulant en petits groupes.**

Suggestions pour l'enseignement

Apprécier les autres et les traiter avec sensibilité

- Proposer aux élèves de monter plusieurs courts spectacles (danse, activité gymnique, pièce de théâtre, concert) à l'occasion d'un événement spécial (Halloween, Noël, journée ou semaine thématique) et de s'assurer qu'ils ont tous un rôle à jouer dans le montage ou la représentation des spectacles, y compris ceux qui ont des déficiences physiques ou cognitives.
- Suggérer de faire des adaptations aux spectacles (histoire, décor, accessoires) pour accommoder les besoins de chacun.
- Inviter les élèves à montrer leur appréciation pour les autres et à faire preuve de sensibilité à leur égard (p. ex. gestes appropriés, remarques encourageantes, aide, intégration de tous). Voir H.4.M.A.3 et H.4.1.A.1.

Au gymnase

- Encourager les élèves à féliciter les autres joueurs et à respecter le fait que les élèves ne sont pas tous au même niveau. Montrer différentes façons de faire des équipes sans abaisser les autres élèves (tirer au sort, pile ou face).



Suggestions pour l'évaluation

Appréciation : Apprécier les autres et les traiter avec sensibilité

Les participants au spectacle (ou les spectateurs) complètent une feuille d'évaluation sur le spectacle, en tenant compte des points suivants :

- Le spectacle est un succès! :

1 2 3 4 5

- La préparation du spectacle était satisfaisante :

1 2 3 4 5

- Ce qui a le plus réussi : _____

- Pourquoi? _____

- Ce qui a le moins réussi : _____

- Pourquoi? _____

- Ce qu'il faudrait améliorer ou changer : _____

- Ce dont on est très fier : _____

- Pourquoi? _____

Remarques pour l'enseignant

Revoir les règles élémentaires de vie en société qui permettent de travailler ou de s'amuser ensemble :
écouter attentivement;
partager;
avoir la maîtrise de soi;
gérer sa colère;
faire des compromis.

RESSOURCES SUGGÉRÉES

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).



FLOYD, James. *Vers une meilleure écoute : une approche théorique et pratique*, Ottawa, Éditions Saint-Yves, 1990, (158.2 F645v).



Résultat d'apprentissage spécifique

H.4.3.A.4 *L'élève sera apte à :*

Employer des stratégies de médiation pour résoudre des conflits dans diverses situations typiques (p. ex. jeu à la récréation, désaccord en classe, match sans arbitre où les joueurs doivent signaler eux-mêmes leurs propres infractions).

Suggestions pour l'enseignement

Conflits

- Voir C.4.3.B.3b et C.4.3.B.4.
- Expliquer aux élèves que les conflits, c'est comme les gros nuages noirs dans le ciel. Il y en a de temps en temps, mais ils ne durent pas toujours. Les conflits existent dans la société de la même façon que les nuages existent dans le ciel.
- Indiquer qu'il y a des moyens acceptables et des moyens non acceptables de les résoudre. Faire nommer des situations conflictuelles (p. ex. une dispute dans un jeu) et des façons de les résoudre (p. ex. éviter, accepter, agresser, fuir, négocier, collaborer).
- Faire nommer des moyens non acceptables de les résoudre (p. ex. bagarre, menace, harcèlement).
- Faire réfléchir aux conséquences d'un moyen non acceptable de résoudre un conflit (p. ex. punition, humiliation, peur ou honte).



Voir l'annexe 11.

Note :

Les conflits au niveau primaire sont généralement moins évidents qu'au niveau secondaire mais ils sont aussi graves, étant donné que les jeunes élèves sont plus fragiles (voir *La résolution de conflits au primaire* et *La médiation, un instrument précieux*).

Stratégies de médiation

- À partir de situations conflictuelles hypothétiques (mise en scène théâtrale) ou vécues, faire mettre en pratique le processus de médiation, à savoir :
 - stabiliser la situation (politesse, ouverture d'esprit);
 - encourager la communication (écouter, reformuler);
 - encourager la négociation (coopérer, explorer diverses solutions);
 - encourager la concertation (accord).
- Inviter des médiateurs de l'école à venir parler de leur rôle et à faire une démonstration.
- Encourager les élèves à résoudre leurs conflits sans violence, en ayant un coin de la classe réservé à ces fins. Y afficher une pancarte qui décrit les étapes à suivre pour résoudre un conflit.

Notes :

- Les bénéfices de la médiation sont nombreux, selon les auteurs de *La médiation par les pairs*. Non seulement le conflit est résolu de façon acceptable (non violente, par négociation), mais les élèves impliqués en ressortent plus confiants, productifs et positifs.
- Voir le « cercle de la parole » dans *Le succès à la portée de tous les apprenants*, p. 7.5.



Suggestions pour l'évaluation

Observation : Stratégies de médiation

L'enseignant affiche la liste des élèves dans la classe (p. ex. dans le coin réservé à la médiation). L'élève coche son nom chaque fois qu'il utilise la médiation pour résoudre un conflit.

Remarques pour l'enseignant

- Le conflit est inévitable dans la société, mais il n'est pas nécessairement mauvais : en effet, le conflit peut déboucher sur une ou plusieurs solutions acceptables qui rétablissent l'harmonie ou contribuent à l'amélioration de la situation initiale.
- L'agression est par contre considérée comme un comportement non acceptable appris par l'individu. Il faut donc enseigner aux élèves des moyens non violents de résoudre les conflits.
- La médiation consiste à faire intervenir des personnes neutres, étrangères au conflit, dont le rôle est de faciliter la résolution du conflit (trouver un accord) par la communication, la collaboration et l'affirmation de soi.
- Consulter les ouvrages relatifs à ce sujet (voir *La médiation, un instrument précieux*, p. 17 – 19) et à la question de la différence entre les garçons et les filles dans leur manière d'aborder un conflit (physique ou verbal) ou de le résoudre (coopération ou affirmation).

RESSOURCES SUGGÉRÉES



Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants*, Winnipeg, 1997, (371.9/M278s).

HÉBERT, Jean-François, et autres. *La médiation par les pairs au primaire : trousse du médiateur et guide d'animation*, Montréal, Centre Mariebourg, 1998, (303.69 C397m/p).

HÉBERT, Jean-François, et autres. *La médiation, un instrument précieux*, Montréal, Centre Mariebourg, 1995, (303.69 C397m).

HÉBERT, Jean-François, et autres. *La résolution de conflits au primaire : guide d'animation*, Montréal, Centre Mariebourg, 1998, (303.69 C397 01).

