Direction de santé publique
Agence de la santé et des services sociaux de Montréal

Le sac à dos

Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment?

Programme visant à développer l'estime de soi, la coopération et la résolution de problèmes chez les élèves de 1re et 2e secondaire

Québec

Direction de santé publique
Agence de la santé et des services sociaux de Montréal

Le sac à dos

Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment?

Violaine Ayotte, Halette Djandji, Hélène Asselin
2009

Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
Québec

Une réalisation du secteur Écoles et milieux en santé
Direction de santé publique
Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
1301, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H2L 1M3
Téléphone : 514 528-2400
www.santepub-mtl.qc.ca

CONCEPTION

Violaine Ayotte, M. Sc.
Halette Djandji, B. Ed., conseillère pédagogique
Commission scolaire English-Montréal
Hélène Asselin, M. Ps.

COLLABORATION

Rita Sylvestre, B. Sc.
Brigitte Hénault, M. Ps.
Germain Duclos, M. A.
Georges Provencher, enseignant
École secondaire Louis-Riel, Commission scolaire de Montréal

RÉVISION

Diane Martel, M. A.
Lucie Roy-Mustillo

GRAPHISME ET MISE EN PAGES

Annick Paradis
Document de référence : Lucie Roy-Mustillo

ILLUSTRATION PAGE COUVERTURE

François Thisdale

© Direction de santé publique
Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2009)
Tous droits réservés

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2009

ISBN 978-2-89494-811-8 (2e édition, 2009, version imprimée)
ISBN 2-89494-239-7 (1re édition, 2000, version imprimée)

Prix : 30 $

Mot du directeur de santé publique

S'inscrivant au coeur de nos priorités régionales, la promotion de l'adaptation psychologique et sociale et la réussite scolaire des jeunes adolescents constituent des objectifs incontournables pour la Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Des jeunes en santé qui réussissent leurs apprentissages scolaires, telle est bien notre visée!

Or, la transition de l'école primaire à l'école secondaire, de par le déséquilibre temporaire qu'elle engendre chez plusieurs adolescents, peut ébranler leur confiance en leurs capacités et affecter leurs relations interpersonnelles et leurs apprentissages scolaires. Il s'agit d'un moment fort propice pour consolider nos efforts de promotion et de prévention afin de renforcer leur estime de soi et les nombreuses compétences nécessaires à leur bien-être et leur réussite. En ce sens, ce programme – Le sac à dos – constitue un outil privilégié, répondant à un besoin des jeunes adolescents, et cela d'autant plus que son efficacité et sa pertinence ont été démontrées.

Richard Lessard, M.D.
Direction de santé publique
Agence de la santé et des services sociaux de Montréal

Avant-propos

Le secteur Écoles et milieux en santé de la Direction de santé publique de Montréal est heureux de vous présenter « LE SAC A DOS », un outil visant à améliorer les compétences de nos jeunes afin qu'ils profitent pleinement des différents apprentissages scolaires et sociaux offerts à l'école secondaire.

Ce programme est l'aboutissement de plusieurs années de recherche et d'expérimentation en collaboration avec les enseignants, les directions et les élèves de plusieurs écoles de Montréal. Cet effort concerté découle de la profonde conviction que chaque jeune possède le potentiel lui permettant d'améliorer ses compétences pour faire face aux défis personnels et scolaires présents dans sa vie. Celles-ci sont cruciales dans le développement de leur estime d'eux-mêmes, leur motivation à apprendre, l'actualisation de leur potentiel et, conséquemment, leur adaptation psychologique et sociale.

Les enseignants et les autres intervenants concernés par l'amélioration des compétences des jeunes adolescents trouveront dans ce programme un ensemble d'activités dont l'efficacité à promouvoir l'adaptation psychosociale a été bien documentée.

François Lamy
Responsable du secteur
Écoles et milieux en santé

Remerciements

Ce programme résulte de l'analyse d'écrits sur le sujet et de la collaboration de nombreuses personnes. La liste des principaux livres, des articles et des programmes consultés est présentée à la fin du document. Nous tenons à remercier toutes les personnes dont le nom apparaît au début du document pour leur précieuse collaboration à l'une ou l'autre des étapes du projet. S'ajoute à cette liste Nathalie Sicard qui, lors du soutien qu'elle apportait aux enseignants qui expérimentaient le programme, nous a fait bénéficier de ses nombreuses réflexions.

Nous sommes particulièrement reconnaissants aux enseignants et aux directions d'école qui ont accepté de participer aux études pilotes. Ils nous ont fait part de leur précieuse évaluation du contenu du programme et de sa forme. Leurs recommandations nous ont permis d'améliorer le programme. Ils ont été une source importante de motivation. Donc, un remerciement tout particulier aux enseignants mentionnés ci-dessous ainsi qu'aux directions concernées.

- **COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL**

  Georges Provencher
  École secondaire Louis-Riel (1994-1995)

  Sylvie Gélinas
  Lisette Latour
  Claude Leblanc
  École secondaire Jeanne-Mance (1996-1997)

  Sonia Assayag
  Lazina Desormiers
  École secondaire La Voie (1996-1997)

  Joseph Augustin
  Monique Tétreault
  École secondaire Georges-Vanier (1996-1997)

  École secondaire De Roberval (école témoin; 1996-1997)

  École secondaire Saint-Henri (école témoin; 1996-1997)

- **COMMISSION SCOLAIRE ENGLISH-MONTRÉAL**

  Paule Brosseau
  Dave Hatfield
  Don Houston
  Suzanne Langevin
  Program Mile End High School (1992-1993)
  Options II High School (école témoin; 1992-1993)

- **COMMISSION SCOLAIRE MARGUERITE-BOURGEOYS**

  Elpis Argyrakopoulos
  Joël Coriolan
  Élisabeth Di Pizzo
  Véronique Fleury
  Nancy Girard
  Michèle Hekim
  Mme Khuu
  Bibiane Lavoie
  Chantale Lessard
  Michel Lieberman
  Tim Malloch
  Nicolette Silvian
  Dale Walsh
  École secondaire Outremont (1994-1997)

  Lucie Guénette
  Lyne Leblanc
  Marie-Josée Lévesque
  Gyby Mathieu
  École secondaire St-Germain-de-St-Laurent (1996-1997)

  École secondaire Mont-Royal (école témoin; 1996-1997)

  École secondaire Paul-Gérin-Lajoie (école témoin; 1996-1997)

Quelques commentaires positifs...

(Élèves de secondaire I)

« Dans le programme, ce que j'ai aimé, c'est quand on a parlé de nos problèmes et appris à les résoudre. J'ai aussi aimé parler de nos sentiments et de nos émotions car j'ai appris à me connaître plus. Quand on a parlé de ce qu'on voulait devenir quand on serait grand, j'ai appris à préparer et faire un plan pour mon avenir. J'ai su c'est quoi un(e) ami(e). Ça m'a aidé à apprendre de nos erreurs et comment travailler en équipe. Cette classe m'a beaucoup aidé à voir un plus bel avenir! »

« Moi, ce que j'ai aimé du programme, c'est de travailler en équipe. Lorsque j'ai travaillé en équipe, j'ai appris à partager mes idées avec les autres et à laisser les autres m'aider. J'ai aussi appris à avoir de la confiance en moi-même et j'ai aimé ça. Mais ce que j'ai aimé le plus de ce cours, c'est que j'ai appris à bien planifier mes heures d'études pour mieux réussir et lorsque j'ai commencé à faire cela, j'ai commencé à avoir des meilleures notes en classe et à bien étudier et en plus de ça j'ai du temps pour m'amuser avec mes amis même quand j'ai un test le lendemain. »

« Ce que j'ai aimé du programme, c'est qu'on nous aidait à trouver nos problèmes et à les régler. On m'a appris comment avoir des bonnes notes en planifiant. On m'a montré comment choisir mes ami(e)s, comment les autres sont. On m'a montré c'est quoi un problème, comment placer des buts, comment arriver à nos buts, comment apprendre de ses erreurs. On m'a donné de la confiance. Et maintenant, je sais comment régler mes problèmes, comment avoir de bonnes notes, des ami(e)s,... J'étudie deux heures par jour et j'aide aussi les autres. »

Table des matières

MOT DU DIRECTEUR DE SANTÉ PUBLIQUE I
AVANT-PROPOS III
REMERCIEMENTS V
QUELQUES COMMENTAIRES POSITIFS VII

INTRODUCTION 1

APERÇU GÉNÉRAL DU PROGRAMME 3
- SES VISÉES 3
- SA PETITE HISTOIRE 4
- SES PETITS ET SES GRANDS EFFETS 4
- SON CONTENU 6
- SON MODE D'UTILISATION 6
- SES PRINCIPES DIRECTEURS 9
- SES LIMITES 10

L'ÉTAT DES CONNAISSANCES, EN BREF 11
- LES TRANSITIONS 11
- LE CONCEPT DE SOI 12
- L'HABILETÉ À RÉSOUDRE LES PROBLÈMES 12
- LA COOPÉRATION ET LE SOUTIEN SOCIAL 13

Le programme, leçon par leçon

CHAPITRE 1

LE SENTIMENT DE SÉCURITÉ PSYCHOLOGIQUE 19

OBJECTIFS 19

NOTES PÉDAGOGIQUES 19

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE 23

LEÇON 1 - L'ASSURANCE D'ÊTRE SOUTENU 23
Activité n° 1 - On fait connaissance... 27

LEÇON 2 - LA GESTION DES ÉVÉNEMENTS DE VIE NÉGATIFS 29
Activité n° 2 - Des comportements nuisibles 33

LEÇON 3 - L'ASSURANCE D'ÊTRE RESPECTÉ 35
Activité n° 3 - Des solutions à tous les problèmes 39

CHAPITRE 2

LE SENTIMENT DE POUVOIR 45

OBJECTIFS 45

NOTES PÉDAGOGIQUES 45

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE 51

LEÇON 4 - LA CONFIANCE EN SON POTENTIEL 51
Activité n° 4 - La bosse des mathématiques !?! 55
Activité n° 5 - Nos critères d'évaluation 57

LEÇON 5 - LA RECONNAISSANCE DES FACTEURS SUR LESQUELS ON A DU POUVOIR ... 59
Activité n° 6 - Le pouvoir de s'améliorer 63
Activité n° 7 - Apprendre de ses erreurs 67
Activité n° 8 - Mon langage intérieur 71

LEÇON 6 - L'APPRENTISSAGE DE STRATÉGIES DE TRAVAIL 75
Activité n° 9 - Les étapes d'une stratégie efficace 79

CHAPITRE 3

LE SENTIMENT DE SOUTIEN SCOLAIRE ET SOCIAL 83

OBJECTIFS 83

NOTES PÉDAGOGIQUES 83

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE 85

LEÇON 7 - LES COMPORTEMENTS SOCIAUX INDISPENSABLES AU TRAVAIL D'ÉQUIPE 85
Activité n° 10 - Liste de phrases significatives à découper 89
Activité n° 11 - Les qualités des personnes avec qui j'aime travailler 91
Activité n° 12 - Le travail d'équipe 93
Activité n° 13 - Ma participation au travail d'équipe 95

LEÇON 8 - L'ÉQUIPE DE TRAVAIL ET LE GROUPE D'AMIS 97
Activité n° 14 - Des ami(e)s, c'est quoi au juste? 99
Activité n° 15 - Des ami(e)s, c'est fait pour ça! 101

LEÇON 9 - LE SOUTIEN AFFECTIF 103
Activité n° 16 - Les qualités des membres de mon groupe de base 105
Activité n° 17 - À la poursuite de mon avenir 107

CHAPITRE 4

LA POURSUITE DE BUTS PERSONNELS SIGNIFICATIFS 111

OBJECTIFS 111

NOTES PÉDAGOGIQUES 111

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE 113

LEÇON 10 - LA NÉCESSITÉ DE PLANIFIER SON AVENIR 113
Activité nº 18 - Mises en situation 117
Activité nº 19 - Je mesure mon engagement 121

LEÇON 11 - LA RECHERCHE DE BUTS PERSONNELS STIMULANTS 123
Activité nº 20 - Mes objectifs hebdomadaires 127

CHAPITRE 5

LA RÉSOLUTION DE PROBLÈMES SCOLAIRES ET SOCIAUX 131

OBJECTIFS 131

NOTES PÉDAGOGIQUES 131

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE 135

LEÇON 12 - LA NÉCESSITÉ DE SE CALMER AVANT D'AGIR 135
Activité nº 21 - Thermomètre du stress 139
Activité nº 22 - Situations stressantes 141

LEÇON 13 - LA PRISE DE CONSCIENCE DE CE QU'ON RESSENT 143
Activité nº 23 - Comment te sentirais-tu si...? 149
Activité nº 24 - Situations, sentiments et émotions 151

LEÇON 14 - L'EXPRESSION DU PROBLÈME 153
Activité nº 25 - Les situations difficiles 157
Activité nº 26 - Pourquoi dire le problème et comment on se sent? 159

LEÇON 15 - LE CHOIX D'UN BUT POSITIF 161

LEÇON 16 - L'ÉNUMÉRATION DE PLUSIEURS SOLUTIONS 165

LEÇON 17 - LES CONSÉQUENCES DE CHAQUE SOLUTION 169
Activité nº 27 - Les solutions et leurs conséquences 173

LEÇON 18 - LE CHOIX D'UNE SOLUTION ET SON EXPÉRIMENTATION 175
Activité nº 28 - Ça n'a pas fonctionné! 181
Activité nº 29 - Planifier l'application d'une solution 183

LEÇON 19 - LE PLAN D'ACTION 187
Activité nº 30 - Planifier = Être le maître de ses actions 191

BIBLIOGRAPHIE..... 195
ANNEXES..... 197

- ANNEXE I - PYRAMIDE DES BESOINS DE A. MASLOW..... 199
- ANNEXE II - LES RÈGLES ET LEURS CONSÉQUENCES..... 201
- ANNEXE III - THÉORIES DE L'INTELLIGENCE ET BUTS AXÉS SUR LA RÉALISATION DE SOI, CHEZ L'ENFANT..... 203

LES FICHES D'ACTIVITÉS SONT DISPONIBLES À :
www.santepub-mtl.qc.ca/Publication/pdfjeunesse/sacadosfiche.pdf

Introduction

Marqueur social du passage de l'enfance à l'adolescence, l'entrée à l'école secondaire constitue une transition importante dans le développement du jeune adolescent (et de ses parents). Il est introduit à de nouvelles responsabilités et à davantage d'autonomie. Les attentes de compétences se bousculent dans des domaines jusque-là peu explorés. La discipline personnelle dans l'organisation et la réalisation de son travail scolaire, le choix d'amis ayant une influence positive, les décisions éclairées quant à son avenir, l'affirmation de soi dans des situations où sa santé physique ou psychologique est menacée, la résistance à la pression des pairs et la résolution pacifique de conflits interpersonnels en sont quelques exemples. Certains adolescents se présentent à l'école secondaire avec de fortes compétences, une motivation et des perceptions d'eux-mêmes qui facilitent l'apprentissage et les relations interpersonnelles; d'autres ont des difficultés à réguler leurs émotions et leurs comportements et possèdent des attentes négatives envers eux et les autres pouvant miner leurs apprentissages et leurs relations avec leurs pairs et leurs enseignants. Ceux avec le plus de ressources personnelles et de capital social ont davantage de chances de mieux s'adapter et performer à l'école secondaire.

La réussite scolaire, le bien-être psychologique et les comportements prosociaux sont intimement liés chez un adolescent et constituent des indicateurs de compétence. Tant dans le domaine de l'éducation que de la santé, la compétence réfère à la capacité de « savoir-agir », de mobiliser et de coordonner avec succès ses ressources personnelles (connaissances, pensées, émotions, communication verbale, comportements) dans un contexte donné, pour réaliser ce qu'il désire ou ce qui lui est demandé. La compétence renvoie davantage à une bonne adaptation qu'à un superbe rendement. Elle résulte de l'interaction complexe entre les caractéristiques personnelles de l'adolescent – son tempérament, ses acquis, sa motivation, etc. – et celles de ses milieux de vie – le climat, l'encadrement, les opportunités, le soutien, etc. Cette approche fait ressortir deux éléments primordiaux. Le premier a trait au fait que la compétence est un processus dynamique en constante évolution. Le second, met en évidence la responsabilité partagée de son développement. L'adolescent devient aussi compétent que ses milieux de vie le lui permettent et lui en fournissent l'opportunité. L'école, la famille et la communauté jouent donc un rôle majeur en soutenant ou en inhibant le développement de ses compétences.

Le programme ***Le sac à dos*** a été conçu dans l'optique de soutenir l'enseignant dans le développement de trois compétences essentielles à l'adaptation, la réussite scolaire et le bien-être psychologique de ses élèves : l'estime de soi ou le concept de soi, l'habileté à résoudre les problèmes et la coopération (le soutien) scolaire et sociale. En visant l'amélioration de ces compétences, l'enseignant influence plusieurs aspects de la vie de ses élèves. Les effets bénéfiques peuvent se traduire sur le plan de la motivation scolaire, du rendement académique, du bien-être psychologique et des comportements. En ce sens, ***Le sac à dos*** rejoint entièrement les trois visées du Programme de formation de l'école québécoise : structurer l'identité de l'élève, développer son pouvoir d'action et construire une vision du monde.

Le sac à dos est l'aboutissement de l'implication de nombreux enseignants et autres professionnels, de plusieurs études pilotes dans les écoles secondaires montréalaises et d'une recension des écrits scientifiques. Il a fait l'objet d'une évaluation d'impact rigoureuse ayant montré ses effets positifs. Il constitue donc un outil de référence de toute première qualité pour l'enseignant qui pourra utiliser les fiches d'activités à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) dans plusieurs matières scolaires. Par exemple, la fiche d'activité « La bosse des mathématiques!» pourra être utilisée dans le cours de mathématiques, « Le travail d'équipe » dans celui de science et technologie, « Situations, sentiments et émotions » dans le cours de français, et « Des amies, c'est quoi au juste? » dans celui d'enseignement moral et religieux.

La première partie de ce document donne un aperçu général du programme. Ses buts, son évolution – de sa naissance à l'évaluation de ses effets – et son mode d'utilisation y sont discutés. En deuxième partie, une courte synthèse de la littérature à l'origine du programme est présentée. L'impact des transitions – particulièrement le passage de l'école primaire à l'école secondaire –, le concept de soi ou l'estime de soi, l'habileté à résoudre les problèmes et le soutien social sont explicités. Ces concepts sont utilisés à tout vent et leur signification paraît bien souvent difficile à cerner. Finalement, la dernière partie du document est consacrée au programme d'activités – ses objectifs, ses notes pédagogiques, ses leçons, ses fiches d'activités. Le programme se divise en cinq chapitres, chacun axé sur l'atteinte de buts particuliers : le sentiment de sécurité, le sentiment de pouvoir, le sentiment de soutien scolaire et social, la poursuite de buts personnels significatifs et la résolution de problèmes scolaires et sociaux.

L'enseignant y retrouvera certes les objectifs et les activités à réaliser, mais également les valeurs, les croyances, les attitudes et les comportements à mettre de l'avant pour le développement optimal des jeunes. Dans ce programme, l'enseignant est bien plus qu'un distributeur de connaissances. Il agit à titre de modèle, de guide et de promoteur de l'acquisition de compétences. Il enseigne à ses élèves à croire en eux-mêmes, à développer leurs habiletés à apprendre et, en bout de ligne, à être satisfaits d'eux-mêmes.

Un guide a également été élaboré pour les parents de jeunes adolescents. ***Un double saut, non périlleux!*** constitue le volet parents du programme ***Le sac à dos.*** Il offre aux parents un temps d'arrêt pour réfléchir aux attitudes et aux comportements à adopter et à maintenir, pour que chacun traverse positivement cette double transition qu'est l'adolescence et l'école secondaire. Ces moments de changement, fertiles en émotions de toutes sortes, suscitent souvent de nombreuses questions. Des ajustements, des discussions et des négociations sont à prévoir. Pourquoi? Principalement parce qu'au cours des prochaines années leur jeune adolescent doit accomplir avec succès une tâche extrêmement importante : apprendre à devenir de plus en plus autonome et responsable dans sa vie personnelle, familiale, sociale et scolaire. Plus que jamais, il a besoin du soutien et de l'encadrement de ses parents.

Aperçu général du programme

Ses visées

Le programme vise à faciliter l'adaptation des élèves de 1re secondaire à leur nouvel environnement scolaire en les rendant disponibles et intéressés à apprendre. Pour atteindre cet objectif, il cible l'amélioration chez les élèves du concept de soi, de l'habileté à résoudre les problèmes et de la coopération (soutien social).

Concept de soi ou estime de soi

Bien que le programme vise l'amélioration de plusieurs dimensions du concept de soi, il cible particulièrement le concept de soi académique. Il vise donc l'amélioration de la perception qu'ont les élèves de leur compétence scolaire, de même que leur plaisir et leur intérêt pour les matières abordées à l'école. Presque toutes les activités du programme concernent des situations scolaires.

Les autres dimensions du concept de soi touchées par le programme sont : l'aspect relationnel (les relations avec les pairs du même sexe et du sexe opposé), l'aspect moral (l'honnêteté et la fiabilité) et l'évaluation globale de sa valeur personnelle (le concept de soi général).

Pour aider l'élève à développer son concept de soi, deux principales avenues sont privilégiées. La première met l'accent sur l'apprentissage de stratégies de base qui enseignent aux élèves « comment apprendre » : l'organisation et la réalisation du travail scolaire, la recherche d'aide, l'entraide, la résolution de problèmes. La seconde avenue traite des facteurs psychologiques qui agissent à titre de carburant pour démarrer ou freiner les habiletés de l'élève. Plus particulièrement, il s'agit des croyances, des attributions, des valeurs et des buts.

Habileté à résoudre les problèmes

Le programme vise à aider les élèves à résoudre leurs problèmes, particulièrement ceux d'ordre interpersonnel. De nouveau, l'accent est mis sur les problèmes vécus dans le cadre de la vie scolaire. Plusieurs stratégies sont utilisées pour atteindre cet objectif : la connaissance de l'environnement scolaire incluant les diverses sources de soutien, l'apprentissage de stratégies de travail – apprendre comment apprendre – et la maîtrise du processus cognitif de résolution de problèmes.

Coopération et soutien social

Dans le cadre du programme, l'amélioration de la coopération et du soutien social réfèrent à l'augmentation des relations significatives entre l'enseignant et l'élève, et entre les élèves. Par relation significative, nous entendons toute relation qui apporte de l'aide et des rétroactions face au comportement pour résoudre un problème d'ordre scolaire ou interpersonnel.

L'enseignant est amené à spécifier (1) les valeurs qu'il entend privilégier durant l'année scolaire – le respect de soi et des autres, l'effort, la persévérance, la responsabilisation – et (2) le soutien qu'il donnera. Chez les élèves, l'acquisition de comportements sociaux nécessaires à l'entraide scolaire, la prise de conscience des différences entre le groupe de travail et le groupe d'amis, et la création de groupes de soutien scolaire constituent d'autres objectifs privilégiés par le programme.

Sa petite histoire

En 1992-1993, nous avons traduit, puis expérimenté et évalué un programme visant à améliorer l'estime de soi d'élèves de l'école primaire. Nous avons également expérimenté, auprès de jeunes du deuxième cycle du secondaire qui effectuaient un retour à l'école, un programme similaire et l'avons évalué. Des gains importants sont ressortis sur le plan des dimensions académiques et sociales du concept de soi des élèves du primaire. Pour les élèves du secondaire, seul le concept de soi général fut amélioré.

Les gains plus mitigés chez les élèves du secondaire nous ont amenés à remettre en question l'approche utilisée. Après une recension des écrits et un repositionnement des objectifs, nous avons conçu un nouveau programme. Les références bibliographiques sont énumérées à la fin du document.

Le nouveau programme a fait l'objet de deux études pilotes et d'une étude d'impact. Durant l'année scolaire 1994-1995, deux classes de 1re secondaire de deux écoles secondaires de Montréal ont expérimenté le programme. Cette étude fut conduite de concert avec la Commission des écoles catholiques de Montréal et la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal. Une seconde étude pilote eut lieu durant l'année scolaire 1995-1996 auprès des élèves de 1re secondaire d'une école de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal. À la suite de l'obtention d'une subvention du Conseil québécois de la recherche sociale, une étude fut conduite durant l'année scolaire 1996-1997 afin d'évaluer les effets du programme. Cette étude s'est faite dans neuf écoles – cinq expérimentales et quatre témoins – de la région de Montréal. Tout au long de ces trois études, le programme fut bonifié pour répondre aux besoins des enseignants et des élèves.

Ses petits et grands effets

Voici quelques faits saillants des résultats[1] de l'étude menée pour évaluer les effets du programme sur l'adaptation psychosociale d'élèves de 1re et 2e secondaire. Un rapport complet est disponible[2]. Cette étude a été réalisée auprès de 896 élèves, dont 611 (68 %) provenaient des cinq écoles expérimentales et 285 (32 %) des quatre écoles témoins. Un premier aspect marquant des résultats obtenus concerne la variété et l'étendue des effets bénéfiques induits par le programme. Des impacts ont été enregistrés tant sur le plan de l'adaptation psychologique que sociale.

Une très grande majorité des élèves du groupe expérimental, soit 89 %, ont amélioré :

- leur concept de soi académique général, soit la perception de leurs habiletés, leur plaisir et leur intérêt pour les matières scolaires en général;
- leur concept de soi relié à l'honnêteté et la fiabilité, soit leur perception de leur honnêteté et de leur fiabilité.

Une très grande majorité des élèves du groupe expérimental, soit 89 %, ont légèrement diminué leurs troubles d'attention et de retrait social.

D'autres effets positifs ont été notés chez une proportion importante d'élèves, mais moindre que pour les gains précédents :

- le concept de soi académique en mathématiques, soit la perception de leurs habiletés, le plaisir et l'intérêt pour les mathématiques, s'est amélioré chez 44 % des élèves;
- le concept de soi relatif aux habiletés physiques, soit la perception de leurs habiletés, leur plaisir et leur intérêt pour les sports et l'activité physique, s'est amélioré chez 30,4 % des élèves;
- le concept de soi relatif aux relations avec les parents s'est amélioré chez 4,3 % des élèves.

1- Ayotte V., Saucier J.F., Bowen F., Laurendeau M.C., Fournier M., Blais J.G. Fall 2003. Teaching Multiethnic Urban Adolescents How to Enhance Their Competencies : Effects of a Middle School Primary Prevention Program on Adaptation. Journal of Primary Prevention, Vol. 24 (1), 7-23.

2- Ayotte, V., Laurendeau, M.C. Effets d'un programme de promotion des compétences sur l'adaptation psychosociale d'adolescents de milieu urbain défavorisé. Montréal : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal, Direction de la santé publique, 1999.

Les gains enregistrés sur le plan du concept de soi académique général, du concept de soi académique en mathématiques et de celui relatif à l'honnêteté et à la fiabilité sont importants. Il est reconnu que les perceptions qu'a un élève de ses habiletés et les variables affectives qui y sont associées – son plaisir, son intérêt – constituent des facteurs clés de l'apprentissage scolaire. Ils influencent sa motivation à apprendre, ses comportements et ses efforts fournis en classe. Plusieurs études ont rapporté une association positive entre le concept de soi académique et le rendement scolaire.

Un second résultat marquant concerne l'interaction du programme et d'un événement stressant : la maladie grave d'un des parents durant l'année scolaire. Chez les élèves dont un des parents avait été gravement malade durant l'année d'expérimentation du programme (10 %), une baisse du concept de soi académique général et de celui relatif à l'honnêteté et à la fiabilité a été notée, de même qu'une hausse des troubles d'attention et de retrait social.

Ces élèves vivaient dans un environnement familial plus perturbé. Ils étaient moins nombreux à habiter avec leurs deux parents et plus nombreux à rapporter les événements suivants durant l'expérimentation : le décès de leur père ou de leur mère, ne pas voir leur mère assez souvent; les disputes fréquentes de leurs parents, le placement en famille d'accueil ou en centre jeunesse. Ils étaient ainsi plus vulnérables. Leur capacité psychologique à entreprendre des changements personnels d'attitudes et de comportements était probablement limitée ou nulle. Le programme leur a fait prendre conscience de leurs limites actuelles, qu'ils ont peut-être attribuées à leurs lacunes personnelles plutôt qu'aux circonstances difficiles dans lesquelles ils se trouvaient.

Ces résultats réitèrent l'importance de prendre en considération les effets des événements stressants familiaux sur le développement psychologique et social des jeunes. Le programme a donc été amélioré à la lumière de ces résultats. Une leçon a été ajoutée au programme initial. Elle sensibilise l'enseignant au dépistage et au suivi plus personnalisé des élèves qui vivent de tels événements. Dans le cadre de cette leçon, l'élève est amené à identifier la demande d'adaptation accrue découlant de ces événements, à définir ses besoins, à adapter ses objectifs et à recourir au soutien de personnes significatives lorsque nécessaire.

Aucun effet n'a été enregistré sur le plan du soutien des pairs et de la résolution de problèmes. Ce résultat s'explique du fait que plusieurs enseignants n'ont pas eu suffisamment de temps pour aborder et appliquer quotidiennement les leçons de ces chapitres.

La satisfaction des enseignants (n=20) est élevée. La majorité d'entre eux ont mentionné avoir apprécié leur expérience (85 %) et en avoir retiré des bénéfices personnels (75 %). Ils ont précisé avoir amélioré leur approche pédagogique (75 %), leur compréhension de leurs élèves (85 %), leurs rétroactions (85 %) et leurs relations avec leurs élèves (90 %).

Ces résultats nous incitent à penser que les gains observés sous-estiment les effets potentiels du programme. Plus des trois quarts des enseignants n'ont pas appliqué complètement le programme. De plus, comme il s'agissait d'une première année d'expérimentation, leurs habiletés étaient probablement en deçà de ce qu'elles seront lorsqu'ils auront maîtrisé complètement les attitudes et les comportements mis de l'avant par le programme. Voilà pourquoi nous sommes d'avis que les effets pourraient être plus grands et dans des domaines plus diversifiés lors d'une deuxième année d'exposition au programme.

Son contenu

Le programme vise cinq buts spécifiques dont le contenu se répartit en 19 leçons.

But I	**Développer un sentiment de sécurité psychologique**	**3 leçons**
But II	**Développer un sentiment de pouvoir**	**3 leçons**
But III	**Développer un sentiment de soutien scolaire et social**	**3 leçons**
But IV	**Développer la poursuite de buts personnels significatifs**	**2 leçons**
But V	**Améliorer la capacité de résoudre les problèmes scolaires et sociaux**	**8 leçons**

Chaque but spécifique correspond à un chapitre particulier du programme. Tous les chapitres débutent par la spécification des objectifs. Leur signification théorique et pédagogique est ensuite précisée dans une section intitulée « Notes pédagogiques ». Les leçons associées au chapitre suivent les notes pédagogiques. Chacune des leçons est détaillée, allant des objectifs au déroulement des activités et au contenu du devoir. Ce niveau de précision répond à une demande de la part d'enseignants moins familiers avec l'opérationnalisation des objectifs. L'enseignant qui le désire peut évidemment procéder selon une méthode qui correspond davantage à son style d'enseignement. Le tableau ci-dessous présente la correspondance entre les buts et les objectifs du programme ***Le sac à dos***, les compétences transversales et les domaines du Programme de formation de l'école québécoise.

Son mode d'utilisation

L'ordre de présentation des chapitres et des leçons suggère une séquence d'application du programme. Nous recommandons de la suivre. Le sentiment de sécurité étant à la base du développement de l'estime de soi, il est le premier au programme (Annexe I). Viennent ensuite, dans le second chapitre, les croyances et les stratégies indispensables au développement du sentiment de pouvoir chez l'élève. Il nous apparaît nécessaire que, avant de commencer les autres chapitres sur le soutien, la poursuite de buts et la résolution de problèmes, l'enseignant aborde les croyances et les stratégies de base. L'ordre des trois derniers chapitres découle du fait que l'amélioration du concept de soi académique a été placée en priorité, laissant aux autres dimensions du concept de soi une priorité moindre.

Il est fortement recommandé de lire l'ensemble des notes pédagogiques du programme avant d'en commencer l'application. Peu importe si l'enseignant choisit d'appliquer le programme tel quel, privilégie une chronologie différente ou désire n'en utiliser qu'une partie, il sera plus efficace s'il a préalablement lu l'ensemble des notes pédagogiques. Celles-ci se trouvent au début de chaque chapitre. Les principes et les informations qui y sont expliqués visent à soutenir toute démarche pédagogique s'adressant aux adolescents.

La durée d'application du programme est variable. Chaque leçon peut s'échelonner sur une ou plusieurs périodes scolaires, selon les besoins évalués par l'enseignant. La littérature montre que des interventions d'une durée de 20 heures ou plus avaient produit des effets sur les connaissances, les attitudes et les comportements. La durée à elle seule ne peut toutefois être garante de tels effets. Le contenu du programme acquis par les élèves constitue également un élément crucial. Plus l'élève est exposé au contenu de l'ensemble du programme, plus les effets sont importants et diversifiés.

Actualisation des buts du programme *Le sac à dos*, en lien avec les compétences transversales et les domaines du Programme de formation de l'école québécoise (MELS)

Buts et composantes des chapitres	Compétences transversales	Domaines de formation	Domaines d'apprentissage
Chapitre 1			
Que l'élève développe un sentiment de sécurité psychologique • Percevoir positivement le travail académique à réaliser en cours d'année • Vivre des relations de confiance avec ses enseignants et ses camarades de classe	• Exercer son jugement critique. • Résoudre des problèmes sociaux et scolaires • Structurer son identité • Communiquer de façon appropriée	• Français, langue d'enseignement • Intégration linguistique, scolaire et sociale. • Éducation physique et à la santé • Enseignement moral	• Langues • Développement personnel
Chapitre 2			
Que l'élève croie fermement en ses capacités d'influencer sa réussite scolaire • Développer des pensées et des stratégies constructives pour la réalisation du travail scolaire • Évaluer ses réalisations en fonction d'objectifs personnels d'apprentissage • Identifier les facteurs sur lesquels il a une influence pour améliorer ses habiletés	• Se donner des méthodes de travail efficaces. • Mettre en œuvre sa pensée créatrice • Exercer son jugement critique. • Résoudre des problèmes sociaux et scolaires • Structurer son identité	• Français, langue d'enseignement. • Intégration linguistique, scolaire et sociale. • Éducation physique et à la santé • Enseignement moral	• Langues • Mathématique, science et technologie • Développement personnel

Buts et composantes des chapitres	Compétences transversales	Domaines de formation	Domaines d'apprentissage
Chapitre 3 **Que l'élève développe le sentiment d'être soutenu dans les domaines scolaire et social** • Participer activement aux travaux d'équipe • Participer activement aux rencontres de son groupe de base	• Exercer son jugement critique • Résoudre des problèmes sociaux et scolaires • Se donner des méthodes de travail efficaces • Structurer son identité • Coopérer • Communiquer de façon appropriée	Toutes les disciplines	• Langues • Mathématique, science et technologie • Univers social • Arts • Développement personnel
Chapitre 4 **Que l'élève développe des buts personnels significatifs** • Se fixer des objectifs d'apprentissage scolaire personnels réalistes • Se donner les moyens d'atteindre ses buts • Évaluer l'atteinte de ses buts	• Exercer son jugement critique. • Résoudre des problèmes sociaux et scolaires • Se donner des méthodes de travail efficaces • Structurer son identité • Coopérer • Communiquer de façon appropriée	Toutes les disciplines	• Langues • Mathématique, science et technologie • Univers social • Arts • Développement personnel
Chapitre 5 **Que l'élève développe un sentiment de compétence dans la résolution de ses problèmes scolaires et sociaux** • Résoudre ses problèmes scolaires et sociaux en appliquant le processus de résolution de problèmes	• Exercer son jugement critique • Résoudre des problèmes sociaux et scolaires • Structurer son identité • Communiquer de façon appropriée	Toutes les disciplines	• Langues • Mathématique, science et technologie • Univers social • Arts • Développement personnel

Ses principes directeurs

SOYEZ CONSTANT. Vos interventions auront plus d'effet si vous intégrez dans votre pratique journalière, et ce dès le début de l'année scolaire, les notions de pouvoir personnel, de stratégies de travail, d'entraide, de poursuite de buts personnels réalistes et de résolution des problèmes énoncées dans le programme.

Voici quelques commentaires que vous pouvez dire et redire à vos élèves durant l'année scolaire.

- Chacun a le potentiel de se développer, vous êtes capables d'apprendre. Vous avez d'ailleurs déjà beaucoup appris dans des domaines complètement différents : l'activité physique, la musique, les relations avec les amis, etc. (chapitre I). Toutefois, des circonstances de la vie peuvent limiter notre capacité d'apprendre. Il peut s'agir d'événements stressants sur lesquels vous n'avez pas de pouvoir, la maladie d'un parent par exemple. Lorsque cela arrive, il est important d'adapter vos objectifs scolaires. Il se peut que vous n'ayez pas, par moments, l'énergie de vous concentrer. Venez me voir, nous examinerons ensemble comment trouver une solution.

- Lorsqu'une personne réussit dans quelque domaine que ce soit, c'est qu'elle a découvert comment procéder. Elle a utilisé les bonnes stratégies et les a mises en pratique de nombreuses fois. L'expérimentation régulière crée des automatismes. Cela exige toutefois de la persévérance. C'est lorsque l'automatisme est acquis que cela devient plus facile. Donnez l'exemple de scientistes, de patineurs d'élite, de chanteurs, ou encore remémorez-leur comment ils ont réussi certains apprentissages tels qu'apprendre à lacer leurs souliers, aller à bicyclette, jouer de la guitare, etc. (chapitre 2).

- Devant une situation qui nous décourage, il faut souvent s'entraîner à changer notre langage intérieur et reformuler nos pensées. *Comment m'y prendre pour éliminer ce sentiment de malaise et me sentir bien?* Pour être satisfait de sa vie, il faut très souvent se questionner d'abord sur ce que l'on veut. *Qu'est-ce que je cherche, quel est mon objectif?* Dans un second temps, on cherche comment s'y prendre. *Comment faire pour arriver à cet objectif?* (chapitres 4 et 5).

Autant de fois que vous le pouvez, appliquez vous-même le processus de résolution de problèmes présenté au chapitre 5. Identifiez chacune des étapes en les nommant de façon explicite afin que vos élèves les mémorisent.

En voici un exemple!

1re étape : « Bon, tout problème a une solution! Attendez, je dois tout d'abord me calmer pour être capable de réfléchir positivement ».

2e étape : « Bon, maintenant je formule le problème et ce que je ressens. Selon mon point de vue, le problème se situe... Ça me dérange parce que les autres élèves de la classe ne peuvent se concentrer quand... »

3e étape : « Maintenant, si je cherche les solutions possibles... Avez-vous des solutions à me suggérer? »

4e étape : « L'expérimentation de cette solution a bien fonctionné - ou n'a pas fonctionné - qu'est-ce que j'ai appris de cette expérience...? »

Utilisez le processus de résolution de problèmes à toutes les sauces! Il peut s'appliquer lors de difficultés dans un problème scolaire ou lors d'un conflit entre élèves, peu importe le sujet de discorde.

SERVEZ DE MODÈLE. Utilisez les notions abordées dans le programme lorsqu'en classe vous êtes vous-même face à un problème ou lorsqu'un de vos élèves vous en présente un.

UTILISEZ L'EXPÉRIMENTATION GUIDÉE. Pour maximiser les apprentissages de vos élèves, utilisez l'expérimentation guidée. Tout d'abord, exécutez vous-même la stratégie que vous désirez enseigner à vos élèves. Commencez par énoncer à voix haute les questions préalables à chacune des étapes. Identifiez et nommez chacune des étapes que vous exécutez. Puis demandez à vos élèves de l'expérimenter en les soutenant vers chacune des étapes. La dernière étape consiste à demander à vos élèves de reprendre le processus sans votre aide, en l'appliquant à différentes situations. Les

élèves ne transfèrent pas automatiquement les stratégies apprises d'un domaine à l'autre de leur vie; de là l'importance de leur enseigner à faire ce transfert. Lorsque cela s'applique, faites-leur prendre conscience que la stratégie peut être utilisée dans plusieurs domaines.

DONNEZ UNE AIDE PERSONNALISÉE AUX ÉLÈVES VIVANT DES ÉVÉNEMENTS STRESSANTS. Il est important que l'enseignant sache quels élèves de sa classe vivent un événement stressant important. Ceux-ci peuvent être d'ordre personnel, familial ou scolaire. Les élèves qui vivent des stress majeurs sont à risque de développer des problèmes émotionnels ou comportementaux. Leur capacité d'apprendre en est souvent affectée. Voici une liste d'événements qui peuvent être d'importants stresseurs pour un jeune : le déménagement, l'échec scolaire, le décès d'une personne significative, les disputes fréquentes des parents, la maladie grave d'un des parents, le placement, la séparation des parents.

Le rôle de l'enseignant est de :

- s'informer auprès de l'élève de la façon dont il vit la situation et d'écouter ce qu'il ressent;
- le rassurer;
- l'amener à évaluer comment il peut adapter ses objectifs scolaires à la situation;
- l'amener à consulter un professionnel au besoin;
- lui offrir un soutien personnalisé tout au long de l'année scolaire;
- réévaluer périodiquement la situation avec l'élève.

Ses limites

Comme il a été mentionné précédemment, le programme se veut un outil de base. Plusieurs articles et livres qui sont énumérés dans la section intitulée « Bibliographie » à la fin du document peuvent aider l'enseignant à compléter le programme. Les exercices du programme utilisent la réflexion individuelle, la discussion en groupe, le jeu de rôles et l'écriture. L'enseignant peut évidemment utiliser d'autres moyens qui conviennent peut-être mieux aux différents styles d'apprentissage de ses élèves.

L'état des connaissances, en bref

Les transitions

Les périodes de transition sont reconnues comme exigeantes pour l'adaptation psychologique et sociale. Le début de l'adolescence constitue une étape de vie importante à cet égard. Les jeunes adolescents doivent gérer les multiples transformations personnelles auxquelles ils sont simultanément confrontés sur le plan physique, cognitif, psychologique, familial et social. Les jeunes dont les ressources personnelles et sociales ne sont pas suffisamment développées deviennent particulièrement à risque de problèmes comportementaux et émotifs durant cette période.

Le changement d'école constitue une autre transition importante. Elle exige l'apprentissage de nouveaux rôles, la reconstruction d'un réseau de ressources et la réorganisation de ses perceptions du monde. Les changements sont considérables, particulièrement pour les jeunes de milieu urbain qui doivent s'adapter à une école de taille beaucoup plus grande, souvent bureaucratique et impersonnelle. Ils doivent également faire face à des demandes fort différentes et plus exigeantes sur le plan de la discipline, des règlements et des matières académiques. Se faire accepter et aimer de leurs multiples enseignants, connaître de nombreux adultes avec lesquels ils n'auront qu'un contact occasionnel et se faire accepter par un nouveau groupe de pairs représentent d'autres défis de taille. Du côté logistique, ils ont à apprendre à localiser leurs nombreuses salles de cours, comprendre leur horaire, identifier les attentes académiques particulières de chaque enseignant et apprendre à se débrouiller dans de nouvelles situations problématiques.

Les études empiriques sur la transition de l'élémentaire au secondaire ont surtout traité des effets potentiels de cette transition sur l'adaptation à la vie scolaire et l'estime de soi.

- Plusieurs recensions d'écrits ont fait ressortir les effets négatifs de cette transition sur le plan psychologique et comportemental. À la suite de la transition, les élèves rapportaient moins d'opportunités pour la prise de décision et l'implication cognitive. Leurs attitudes envers l'école, principalement chez les élèves de milieu urbain, et leur motivation à réussir changeaient négativement. Ils vivaient un plus grand sentiment d'anonymat et leur participation aux activités parascolaires diminuait. Une augmentation des actes délinquants, de la consommation de drogue et d'alcool, et des idéations suicidaires a été enregistrée durant la première et la deuxième année d'entrée à l'école secondaire.

- Les effets néfastes de la transition sur le rendement académique ont également été rapportés. De récentes études prospectives, auprès d'élèves américains vivant en milieu urbain, ont montré que, à la suite de cette transition, la moyenne des notes scolaires, l'assiduité et la préparation aux cours diminuaient. Une étude longitudinale auprès d'élèves américains de minorité ethnique vivant en milieu urbain indique que les pertes subies durant l'année de transition n'étaient pas récupérées et affectaient le statut académique des élèves de la 9e à la 12e année.

- La transition affecte aussi la perception du soutien reçu. À la fin de la première année du secondaire, les élèves percevaient une diminution dans le soutien émotionnel et l'intérêt fournis par leur famille, leurs pairs et le personnel scolaire. Une corrélation significative a été enregistrée entre le soutien scolaire et la qualité de vie à l'école après la transition.

- Les résultats des études portant sur l'estime de soi sont partagés. Certains chercheurs ont émis l'hypothèse que la taille de l'école et sa localisation, en milieu urbain ou rural, constituaient des variables explicatives cruciales de la baisse de l'estime de soi.

Plusieurs chercheurs ont émis l'hypothèse que le manque d'adéquation entre les besoins engendrés par le développement physique, psychologique et interpersonnel de l'adolescent et les exigences du nouvel environnement scolaire sont à l'origine des troubles d'adaptation chez plusieurs adolescents. Ces sources importantes de stress, lorsque combinées à des événements de vie négatifs ou aux stress quotidiens générés par la pauvreté en milieu urbain, augmentent la vulnérabilité de ces jeunes à court et à long terme.

Le concept de soi

Le lien entre le concept de soi et l'adaptation psychologique et sociale a été largement rapporté. Un piètre concept de soi est associé à plusieurs problèmes d'adaptation, dont les troubles d'apprentissage et de rendement scolaire, la dépression, les idées suicidaires et les problèmes de comportement.

Le concept de soi ou, selon le modèle théorique de Shavelson et ses collaborateurs, l'estime de soi réfère aux perceptions qu'un adolescent entretient quant à sa valeur personnelle et à la satisfaction qu'il en retire. Ces perceptions de lui-même et sa satisfaction se sont formées au fil des années. Elles ont été influencées par les expériences et les interactions qu'il a vécues. Ses croyances, dont les attributions causales de ses comportements, ses valeurs et ses traits de personnalité, ont également joué un rôle marquant.

L'adolescent s'attribue une valeur personnelle dans plusieurs domaines de sa vie. Il s'estime sur le plan global et, plus spécifiquement, il évalue son apparence physique, ses habiletés physiques, ses habiletés relationnelles avec ses parents et ses pairs – du même sexe et de sexe opposé –, ses habiletés académiques, ses compétences émotives et sa fiabilité/honnêteté.

Il existe un consensus dans la littérature sur le rôle primordial joué par le concept de soi dans le développement d'un individu. Il est un facteur clé dans la structure psychologique et un important déterminant de la santé mentale et des comportements sociaux. Les tenants des théories cognitives ont fait ressortir le rôle médiateur du contenu du concept de soi dans la formation des émotions et des réponses comportementales au stress.

Les perceptions générales à la base du concept de soi constituent les éléments auxquels un individu se réfère pour interpréter positivement ou négativement tous les événements de sa vie et orienter ses actions. Le fait qu'il se perçoive bon ou incapable, ou qu'il nourrisse des croyances irrationnelles à son propos influence son interprétation et sa réponse aux événements. S'il a une perception positive de lui-même dans un domaine auquel il accorde de l'importance, il aura plus de facilité à décoder l'information, à l'évaluer correctement, à faire des jugements rapides et confiants, à être souple et à être sensible aux stimuli et aux informations reliées à ce domaine. Il sera ainsi prêt à utiliser ses habiletés et davantage confiant face aux défis. Les compétences cognitives et émotives qui découlent d'un concept de soi positif représentent donc une force protectrice.

D'autres études ont montré que les enfants dotés d'un concept de soi positif voient leurs succès déterminés en grande partie par leurs efforts personnels, leurs ressources et leurs habiletés. Ces enfants prennent un crédit réaliste de leurs réalisations et ont le sentiment de maîtriser leur vie. Leurs succès répétés à surmonter les défis augmentent leur motivation et leur sentiment de compétence. À l'inverse, les enfants ayant un piètre concept de soi sont portés à croire que leurs succès relèvent de la chance ou de facteurs hors de leur contrôle.

L'habileté à résoudre les problèmes

L'habileté d'un adolescent à résoudre ses problèmes influence la façon dont il réagit au stress. Il a été démontré que les individus ayant du succès sur ce plan gèrent leur stress avec plus d'efficacité et font preuve d'une meilleure adaptation. L'habileté à résoudre des problèmes se définit comme la capacité d'analyser un problème en procédant par étapes, chacune d'elles faisant appel à un processus cognitif distinct. L'importance

accordée à cette habileté provient du fait que les processus cognitifs sous-jacents ont été reconnus, lors de nombreuses études, comme des déterminants de l'adaptation. Ces processus font appel aux capacités cognitives suivantes : aborder un problème en le divisant par étapes et en se réajustant au fur et à mesure du déroulement de chacune d'elles; définir le problème en tenant compte de la perspective d'autrui; trouver plusieurs solutions à un problème et réfléchir aux conséquences positives et négatives de chacune d'elles pour soi et pour les autres.

Plusieurs recherches ont montré que des déficits précoces sur le plan des compor-tements permettant d'établir et de maintenir des relations sociales découlent en partie de facteurs cognitifs reliés à l'habileté à résoudre des problèmes. Sur le plan des conduites, ces déficits se traduisent par un niveau d'agressivité au-dessus de la moyenne, par une inhibition sociale ou par un degré élevé d'anxiété. Les enfants présentant de tels déficits s'exposent à de nombreux problèmes : le rejet par les pairs, les difficultés scolaires et l'aggravation des problèmes rattachés au retrait social, tels que le sentiment de solitude et la dépression.

Les jeunes en difficulté d'adaptation manifestent souvent un manque d'habileté dans la résolution de problèmes sociaux. Ces enfants extraient un nombre limité d'information de leurs interactions sociales. Ils ne perçoivent pas correctement les actions des autres, leur attribuant des intentions hostiles et prêtant généralement plus d'attention à des indices d'agressivité. Ils manquent d'empathie et sont incapables d'accepter une perspective différente de la leur. Leur capacité d'apporter des solutions positives à des conflits interpersonnels est limitée, ayant tendance à se centrer sur les fins plutôt que les moyens et à méconnaître les conséquences de leur propre comportement.

La coopération et le soutien social

Le rôle important joué par le soutien social, dans l'amortissement des effets du stress, est reconnu. Il influence, entre autres, la façon d'interpréter l'événement et les stratégies mises de l'avant pour y faire face. Les quelques études ayant examiné le soutien du personnel scolaire ont rapporté des résultats positifs. Le soutien des enseignants et des autres adultes travaillant en milieu scolaire était associé positivement à l'adaptation scolaire.

En milieu scolaire, l'interaction entre pairs a été reconnue comme un facteur important de l'adaptation et du rendement académique des élèves. Plusieurs études ont, en ce sens, fait ressortir l'importance des méthodes utilisées par l'enseignant pour réaliser les activités d'apprentissage et gérer les règles de fonctionnement de la classe. Les organisations pédagogiques qui privilégiaient l'apprentissage coopératif donnaient de meilleurs résultats, sur le plan de l'adaptation sociale et du rendement académique, que celles mettant l'accent sur la compétition ou la réalisation individuelle. Ces résultats se maintenaient quel que soit le type d'activités coopératives.

Les effets de la coopération ont été mesurés à plusieurs niveaux. La collaboration et l'entraide, entre des élèves possédant des caractéristiques intellectuelles, sociales et culturelles diversifiées, ont réduit le nombre de problèmes associés à l'intégration scolaire. L'apprentissage coopératif augmentait les comportements d'entraide, ainsi que le désir d'écoute et d'aide chez les élèves. Il générait des sentiments d'appartenance au milieu scolaire, d'acceptation de chacun quel que soit le niveau d'habiletés et la perception que les autres sont concernés par son apprentissage académique. Il contribuait positivement au développement des sentiments de compétence et de capacité de gérer ses travaux scolaires. Il améliorait les habiletés sociocognitives, telles que l'empathie et la résolution de conflits, et diminuait les biais d'attribution. Enfin, il augmentait la perception d'être aimé et améliorait le concept de soi.

Le programme, leçon par leçon

CHAPITRE 1

Le sentiment de sécurité psychologique

CHAPITRE 1
Le sentiment de sécurité psychologique

But poursuivi

Que l'élève :
• développe un sentiment de sécurité psychologique.

Objectifs

L'élève sera capable :
• de percevoir positivement le travail académique à réaliser au cours de l'année;
• de vivre des relations de confiance avec son enseignement et ses camarades de classe.

Notes pédagogiques

La transition de l'école primaire à l'école secondaire constitue une étape importante pour tout jeune adolescent. Comme tout changement substantiel, elle génère du stress et nécessite une adaptation. L'habileté de l'adolescent à vivre cette transition harmonieusement peut être grandement facilitée par la mise en place d'un protocole d'accueil et d'intégration adapté à ses besoins.

Plus l'élève se sent en sécurité, plus il est disponible pour apprendre et est capable de vivre des relations interpersonnelles harmonieuses. Son sentiment de sécurité se manifeste alors par une simplicité dans ses contacts avec ses pairs et son enseignant. Ouvert à prendre le risque de se tromper, il pose des questions et émet son opinion sans trop de gêne. Il a la conviction que son amour-propre ne sera pas blessé par des remarques désobligeantes ou des moqueries de la part de son enseignant ou de ses pairs. Cet élève montre une tendance certaine à vouloir se développer et apprendre.

L'élève qui vit un sentiment d'insécurité psychologique est davantage porté à adopter une position défensive. Il est important pour l'enseignant d'en tenir compte et de se le remémorer fréquemment. Son insécurité peut se manifester par une attitude passive : une soumission excessive par peur constante de déplaire, un retrait avec absence d'expression, un silence. Elle peut également s'extérioriser de plusieurs façons : un manque de cohérence dans ses propos, une préoccupation des règles de procédure, un souci de minutie; une fausse assurance, par des propos arrogants ou des critiques excessives; une attitude du type je-m'en-fichiste; une tendance à l'attaque accompagnée de dénigrement, de désinvolture, de mensonges, d'oubli; etc. Bien entendu, l'énergie qu'il utilise pour défendre et protéger son estime de lui-même est peu disponible pour des apprentissages, qu'ils soient d'ordre scolaire ou socio-affectif. Lorsque son mur de protection devient opaque, il ne peut voir les richesses qu'offre l'environnement scolaire. Plus il est affecté, plus ses mécanismes de défense peuvent être difficiles à vivre pour lui, vous et ses pairs. Cet élève a besoin d'aide. Osez demander de l'aide si vous vous sentez trop envahi de tristesse, d'impatience, de colère ou de peur à son égard.

Vous pouvez aider vos élèves à se sentir davantage confiants en personnalisant votre accueil. Lorsque vous vous adressez à l'ensemble des élèves de

votre classe, ayez en tête que votre objectif n'est pas de rejoindre « l'élève moyen », mais bien « chacun de vos élèves ». Il peut y avoir des écarts prononcés entre les élèves tant sur le plan du développement que de la motivation à apprendre. Dites à vos élèves, d'une façon diplomatique et chaleureuse, que vous les acceptez tous avec leurs différents intérêts et niveaux d'apprentissage. Osez mentionner et démontrer que chaque élève est à la fois unique et semblable à ses pairs.

Rassurez les élèves chaleureusement en leur disant que vous croyez que chacun d'eux possède les habiletés pour maîtriser la matière et répondre à vos attentes. Signalez-leur qu'un des buts du programme est de les outiller pour qu'ils développent un sentiment de fierté personnelle. Celle-ci découle d'un sentiment d'accomplissement après une réussite, un progrès ou un défi réalisé dans un domaine important pour eux. Ce sentiment de réussite a une signification particulière pour chaque élève. C'est pourquoi il est important que vous imagiez vos propos en donnant des exemples concrets et significatifs pour eux : diminuer les comportements dénigrants, apprendre à demander de l'aide, s'organiser pour étudier, étudier plus régulièrement, être plus ponctuel, etc. Pour être plus efficace et ne pas gêner ou blesser certains élèves, présentez les exemples de façon que ceux qui s'y identifient se sentent plus invités que poussés à adopter de nouveaux comportements. Demandez-leur s'ils ont déjà en tête ce qui les rendra fiers pour cette première étape. Trouvez une façon d'être positif en cas de réponse déconcertante de leur part.

Facteurs contribuant au développement du sentiment de sécurité

Les facteurs qui contribuent au développement du sentiment de sécurité chez l'élève sont multiples. Ils sont liés, entre autres, aux caractéristiques personnelles de l'élève (ses compétences, ses traits de personnalité, ses croyances, ses valeurs, etc.), aux facteurs protecteurs présents dans son environnement familial, à ses expériences passées et aux événements stressants présents dans sa vie. L'enseignant ne peut répondre aux besoins de ses élèves sur tous les plans. Il joue toutefois un rôle primordial dans le développement du sentiment de sécurité à l'école et, plus particulièrement, en classe.

Voici une liste d'éléments qui aident l'élève à se sentir en sécurité à l'école et en classe. Certains d'entre eux sont traités en profondeur dans ce premier chapitre. Toutefois, ceux qui ont trait aux croyances, aux attributions, au travail coopératif, aux buts et à la résolution de problèmes sont abordés dans les chapitres suivants.

LA CONNAISSANCE DE SON ENVIRONNEMENT	**L'enseignant s'assure que l'élève :**
Physique	• s'oriente dans l'école • localise ses salles de cours, son casier, le gymnase, les bureaux des personnes significatives, etc.
Humain	• reconnaît physiquement, comprend les tâches et sait comment entrer en contact avec les adultes significatifs : le directeur, le secrétaire de direction, l'animateur de pastorale, l'infirmier, le travailleur social, le psychologue; • se lie d'amitié avec un ou des pairs de son groupe d'âge; • rencontre ou est parrainé par des élèves plus âgés.
Code de vie	• connaît et surtout comprend le code de vie de l'école; • utilise son agenda régulièrement; • connaît les procédures d'accès à la bibliothèque, aux professionnels des services d'aide, au gymnase, etc.
LA CAPACITÉ DE RÉSOUDRE SES PROBLÈMES	**L'enseignant s'assure que l'élève :** • connaît les solutions à différents problèmes quotidiens : oubli d'un livre, absence, retard, etc.; • connaît les solutions à des problèmes plus graves : harcèlement, maladie, peurs, etc.
LA COMPRÉHENSION DE LA VALEUR DE LA TÂCHE	**L'enseignant s'assure que l'élève :**
Objectifs scolaires	• connaît les objectifs de chaque cours et en comprenne la valeur personnelle et culturelle pour sa vie immédiate et future; • connaît les attentes de son enseignant sur le plan scolaire.
Attentes sur le plan comportemental	• connaît et comprend les valeurs privilégiées par l'enseignant sur le plan comportemental; • définit avec ses pairs et son enseignant un code de vie pour le travail en classe; • reconnaît la logique des conséquences au manquement au code de vie.
L'ASSURANCE QU'IL PEUT PRENDRE DES RISQUES	**Face à ses élèves, l'enseignant...** • fait la promotion de l'école comme lieu d'apprentissage et non d'évaluation; • montre que l'objectif premier de l'école est de développer leurs compétences afin qu'ils soient heureux dans leur vie actuelle et future;

- reconnaît le droit à l'erreur (il démontre que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage et qu'elle est un moyen de s'améliorer, qu'elle ne signifie aucunement un manque d'intelligence);
- valorise la coopération entre les élèves ainsi que la recherche d'aide; il donne des exemples de la façon dont différents types d'élève (le leader, le critique, le pratique, l'observateur, etc.) enrichissent le groupe;
- précise la nature du soutien scolaire qu'il offre durant l'année;
- donne du soutien à l'élève qui a eu un échec ou commis une erreur; il l'aide ainsi à rectifier de fausses attributions, à évaluer où se situe le problème (processus, temps de travail) et à réorienter ses objectifs de travail.

L'ASSURANCE D'ÊTRE RESPECTÉ

L'enseignant, en utilisant les étapes du processus de résolution de problèmes...

- crée un climat de confiance et de respect propice à l'apprentissage; il fait de sa classe un endroit où les élèves se sentent respectés et où ils perçoivent que l'enseignant est autant soucieux de leur réussite que de leur bien-être;
- développe la confiance et le respect interpersonnel, entre autres, en protégeant chacun des antagonistes lors d'un conflit;
- identifie, nomme, et témoigne concrètement et régulièrement des valeurs qu'il privilégie durant l'année scolaire : respect de soi et des autres, coopération, empathie, responsabilisation, ténacité, etc.

LA CROYANCE EN SON POTENTIEL

Face à ses élèves, l'enseignant...

- dit et montre sa confiance en ses élèves; il les rassure chaleureusement en leur disant qu'il croit que chacun d'eux possède les habiletés pour maîtriser la matière et répondre à ses attentes;
- explique et montre que la matière pose des défis qu'ils sont capables de relever à différents degrés selon leur niveau;
- rappelle et surtout démontre qu'il va les soutenir afin qu'ils développent les stratégies pour réussir;
- trouve régulièrement l'occasion de mettre en valeur l'importance de l'aide et de la coopération;
- s'informe de leurs préférences et de leurs forces concernant le travail individuel ou d'équipe;
- développe la confiance en leur capacité d'apprendre en mentionnant et décrivant dans quel domaine spécifique ils se sont améliorés : leur comportement, l'organisation de leur travail, leurs méthodes d'approche du travail, leurs stratégies de résolution de problèmes, leurs efforts, etc.

Leçon 1 - L'assurance d'être soutenu

Objectifs

L'élève sera capable :

- de comprendre l'utilité du programme, son déroulement et son mode d'évaluation;
- d'énumérer les sources de soutien disponibles en cas de difficultés;
- de comprendre le bien-fondé des valeurs privilégiées par son enseignant pour les attitudes et les comportements en classe;
- de faire connaissance avec les autres élèves de sa classe.

Activités

- Présentation de l'enseignant.
- Présentation du programme.
- Comparaison entre l'école primaire et l'école secondaire.
- Présentation de l'école.
- Entrevue entre élèves.
- Retour sur les apprentissages.

Fiche d'activité

N° 1 - On fait connaissance...

Note à l'enseignant

Cette première leçon se veut une introduction générale au programme et à certains aspects de la vie de l'école. L'objectif principal est de développer chez les élèves un sentiment de confiance et de bien-être. Pour cela, l'élève doit tout d'abord sentir que son enseignant l'accepte tel qu'il est, avec son niveau de maturité, ses forces et ses faiblesses. Il doit également avoir le sentiment d'être respecté, encadré et soutenu. L'authenticité, la congruence et la prévisibilité du contenu verbal et de l'attitude non verbale de l'enseignant prennent une grande importance.

Dans ce cours, l'enseignant guide ses élèves vers la découverte de leur nouvel environnement scolaire et ce tant sur le plan humain que structurel et contextuel.

- Humain : l'enseignant, les adultes significatifs et les pairs.
- Structurel : les locaux, les services, le mode de fonctionnement de l'école, le code de vie, etc.
- Contextuel : le programme, ses objectifs, sa pertinence immédiate et future, le calendrier, l'évaluation, etc.

Déroulement de la leçon 1

1• Présentation de l'enseignant

Ses intérêts professionnels et personnels
L'enseignant présente ses intérêts professionnels et personnels. Il peut évoquer ce qu'il aime le plus dans l'enseignement, comment il perçoit son rôle d'éducateur, pourquoi il a choisi ce métier, ses années d'expérience, son style d'enseignement, etc. L'enseignant peut également signaler ses préférences en ce qui concerne les loisirs et faire part de son profil d'études, des écoles où il a étudié, des caractéristiques d'un enseignant qu'il a aimé, etc. Les élèves apprécient de connaître l'enseignant sous d'autres angles que celui de la matière enseignée.

Ses croyances
L'enseignant rassure chaleureusement ses élèves en leur disant qu'ils possèdent tous les habiletés pour maîtriser la matière et répondre à ses attentes. Il précise qu'il les soutiendra s'ils éprouvent des difficultés sur ce plan et que d'autres professionnels de l'école les aideront s'ils font face à d'autres types de difficultés.

Ses valeurs et ses règles
En terminant sa présentation, il explique le bien-fondé des valeurs, des attitudes et des comportements qu'il entend privilégier et faire respecter durant l'année scolaire : *le respect de soi et des autres, l'écoute, la tolérance, l'entraide, la responsabilisation, l'effort et la persévérance.* Il explique ensuite les règles qui découlent de ces valeurs. Celles-ci concernent les remarques désobligeantes, le langage agressif, les retards, les absences, le code vestimentaire, etc. Il précise son but : créer une atmosphère de bien-être et de respect dans la classe.

2• Présentation du programme

Le programme vise à développer chez les élèves :

1. leur sentiment de compétence sur le plan scolaire et interpersonnel, de même que leur plaisir et leur intérêt à apprendre;
2. leur habileté à résoudre leurs problèmes scolaires et interpersonnels;
3. leur habileté à se soutenir mutuellement.

Pertinence
Une estime positive de soi dans un domaine donné (scolaire, interpersonnel, physique, etc.) et la confiance qu'on peut résoudre ses problèmes peuvent être comparées à un carburant (non toxique!) qui génère des émotions et des pensées constructives face à ses capacités. Lorsqu'un individu se sent compétent dans un domaine auquel il accorde de l'importance, il est plus confiant face aux tâches qui se présentent. Il les perçoit comme des défis plutôt que des menaces à sa valeur personnelle. Son énergie est davantage centrée sur la recherche et l'application de bonnes stratégies pour résoudre la tâche plutôt que de moyens pour l'éviter. Il persévère davantage.

Bénéfices immédiats et futurs
L'élève confiant en ses capacités et qui accorde de l'importance aux apprentissages scolaires...

- a de l'espoir;
- croit qu'il peut apprendre;
- croit que cela vaut la peine de s'investir dans ses études;
- a du plaisir à apprendre;
- a confiance en lui;
- a le sentiment qu'il maîtrise sa vie.

Calendrier d'application
L'enseignant présente le calendrier d'application du programme pour l'année scolaire.

Évaluation
La question de l'évaluation des acquis du programme apparaît difficile compte tenu qu'il s'agit d'une matière axée sur la croissance personnelle. Nous suggérons la congruence entre les objectifs du programme et les critères d'évaluation proposés aux élèves. Pour ce faire, l'enseignant peut utiliser différentes formes d'engagement des élèves : des réflexions sous forme écrite ou orale; des résumés des acquis; des projets individuels ou de groupe de mise en application de certains éléments; etc.

3• Comparaison entre l'école primaire et l'école secondaire

Il est probable, lorsque vous commencerez à appliquer le programme, que vos élèves auront déjà rencontré la direction de l'école qui les aura informés des différences et des similitudes entre l'école primaire et secondaire. Malgré cela, il est bon que vous présentiez à votre façon ces différences et ces similitudes. L'élève de 1re secondaire est souvent inquiet. Il a besoin de saisir le plus concrètement possible ce qui demeure identique et change dans sa vie quotidienne. Vous pouvez, entre autres, discuter des règles de politesse, de la ponctualité, la remise des travaux, la présence ou l'absence d'un enseignant titulaire, les salles de cours, le temps alloué au dîner, les casiers, etc.

4• Présentation de l'école

La connaissance de l'école est indispensable au développement du sentiment de sécurité chez l'élève. L'enseignant s'assure que tous ses élèves sont capables de localiser leurs salles de cours, le gymnase, la bibliothèque et les locaux des principaux adultes auxquels ils peuvent se référer au besoin. Il leur fait part des noms et des fonctions des adultes qui occupent les postes de direction, du secrétariat et des professionnels non enseignants. Finalement, il utilise l'agenda scolaire pour faire comprendre le mode de fonctionnement de l'école : le code de vie, le calendrier scolaire, etc.

Il est toujours intéressant pour les élèves de connaître d'autres aspects de leur école. L'enseignant peut présenter l'évolution historique de l'école : la date de construction; la participation et l'insertion dans la communauté; l'évolution des cours et des clientèles; les spécialités; les objectifs; les personnes connues qui y sont venues, etc. Si la construction de l'école présente un intérêt architectural ou artistique, l'enseignant peut en informer les élèves.

5• Entrevue entre élèves

a) L'enseignant explique la dernière partie du cours, son objectif, son utilité et son déroulement. Il regroupe les élèves en équipes de deux tout en s'assurant qu'ils ne se connaissent pas. Chaque élève interviewe son partenaire à l'aide de la fiche d'activité n° 1, « On fait connaissance... ». L'enseignant explique aux élèves les habiletés requises par l'intervieweur : écoute, retour sur les apprentissages, intérêt, etc. Il est suggéré d'accorder trois minutes par entrevue. Si les élèves sont en nombre impair, l'enseignant doit alors se jumeler à un élève. L'enseignant doit s'assurer que les entrevues se déroulent selon la consigne.

b) L'enseignant commence la mise en commun des informations en se présentant à l'aide de la fiche d'activité n° 1, « On fait connaissance... ». Chaque élève présente ensuite son partenaire aux autres élèves de la classe. De par son langage non verbal et ses commentaires, l'enseignant démontre un intérêt réel pour chacun des élèves.

c) Afin d'apprendre à mieux connaître les élèves, l'enseignant recueille les fiches de l'activité n° 1, « On fait connaissance... ».

Retour sur les apprentissages

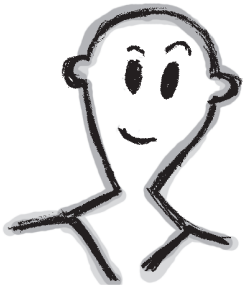
L'enseignant fait la synthèse de la leçon et amène l'élève à prendre conscience des éléments suivants :

- durant toute l'année scolaire, la classe formera une équipe;
- pour que cette expérience de vie en équipe soit enrichissante pour tous, il faudra apprendre à s'apprécier, à se respecter et à contribuer au succès de l'équipe de façon responsable.

L'enseignant rappelle aux élèves qu'il est là pour les guider et les soutenir dans leurs apprentissages. Il termine le cours en questionnant les élèves sur la signification du nom du programme. *Pourquoi, selon vous, a-t-on donné ce titre au programme? À partir de ce que je viens de vous dire, que signifie « Le sac à dos »? Que portez-vous dans votre sac à dos? Y a-t-il des choses que vous voudriez ajouter ou enlever?*

Nom _____ Groupe _____ Date _____

On fait connaissance...



Voici un questionnaire qui t'aidera à découvrir les intérêts de chaque élève de ta classe.

1. Quel est ton nom? _____

2. Combien as-tu de frères et soeurs plus jeunes que toi? _____

   plus vieux que toi? _____

3. Quel est ton passe-temps favori? _____

4. Quel est ton groupe de musique préféré? _____

5. Qui est ton idole? _____

6. Que recherches-tu le plus chez un(e) ami(e)? _____

_____

7. Que voudrais-tu être plus tard? _____

_____

Leçon 2 - La gestion des événements de vie négatifs

Objectifs

L'élève sera capable :

- de chercher du soutien auprès de son enseignant ou d'un autre adulte significatif lorsqu'il vit un événement de vie négatif;
- d'adapter ses objectifs scolaires lorsque nécessaire, avec le soutien de son enseignant.

Activités

- Discussion.
- Travail personnel.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiche d'activité

N° 2 - Des comportements nuisibles.

Note à l'enseignant

Cette leçon vise à inciter l'élève à chercher du soutien auprès de son enseignant ou d'un autre adulte significatif lorsqu'un événement de vie négatif le perturbe et à adapter ses objectifs d'apprentissage scolaire si cela s'avère nécessaire. Pour l'enseignant, cette leçon offre une occasion privilégiée de dépister les élèves qui vivent de telles situations et de leur offrir son soutien.

Plusieurs études ont montré les effets négatifs des événements stressants sur l'adaptation psychologique et sociale des adolescents. Les événements de vie négatifs et l'accumulation de stress quotidien ont chacun été associés à de nombreux problèmes dont des troubles psychologiques et émotionnels, une piètre estime de soi, des problèmes académiques, de l'absentéisme scolaire, une piètre perception de sa compétence scolaire, des troubles de comportement et de la consommation de drogue. Il s'avère donc important d'apprendre aux élèves à gérer ces situations dès le début de l'année scolaire.

Voici une liste non exhaustive d'événements de vie négatifs pour l'élève, sur le plan familial, scolaire et social.

- Familial : le décès d'une personne significative, la maladie grave d'un des parents, les disputes fréquentes entre les parents, la séparation des parents, la perte d'emploi d'un parent, les troubles de comportement d'un membre de la famille, l'abus, etc.
- Scolaire : échec, problème disciplinaire, cible de moqueries, etc.
- Social : extorsion (taxage), rejet, querelle avec un(e) ami(e), déménagement, etc.

Certains élèves, pour différents motifs, tels que leur vulnérabilité personnelle plus grande ou le peu de soutien de la part d'un adulte significatif, sont plus affectés par ces événements. Les préoccupations, l'inquiétude et la fatigue physique et mentale qu'ils génèrent limitent leur capacité

d'apprendre – leur intérêt, leur concentration, leur perception de leur compétence, etc. Certains élèves peuvent éprouver de l'anxiété et de la culpabilité face à cette incapacité. Compte tenu de la difficulté de vivre ces sentiments, leur réaction peut en être une de fuite, de retrait, de conformisme ou de non-conformisme excessif.

Le jeune adolescent n'a souvent pas la capacité ou la confiance nécessaire pour parler spontanément de son problème à son enseignant ou à un autre adulte. D'où la nécessité pour l'enseignant de montrer à ses élèves son intérêt à les aider et de développer des mécanismes pour dépister les élèves concernés. Certains élèves auront besoin que l'enseignant les guide afin d'ajuster leurs objectifs scolaires en fonction du stress qu'ils vivent. Les objectifs de l'enseignant sont alors : de déculpabiliser l'élève; de l'amener à adapter ses objectifs personnels face à son travail scolaire et, au besoin, d'agir à titre d'intermédiaire afin d'ajuster les demandes des autres intervenants du milieu scolaire; de guider l'élève vers des ressources d'aide professionnelles.

Rappel

- Il est bon de rappeler que les élèves d'une même classe diffèrent sur plusieurs plans. Ils n'ont pas tous des parents en bonne santé mentale, physique ou financière. Les élèves n'ont pas tous dans leur entourage une personne significative qui les aide à vivre leurs peurs, leur stress ou leur honte. L'enseignant doit s'assurer que, dans son discours, chaque élève se sent accepté avec sa réalité propre. Ainsi, lorsqu'il s'adresse à ses élèves, l'enseignant peut nommer avec délicatesse les réalités auxquelles ses élèves peuvent être confrontés. Il peut également leur donner l'opportunité d'en témoigner en groupe ou individuellement.

- Il arrive que les encouragements et les renforcements habituels provoquent des réactions négatives chez certains élèves. Lorsque cette situation se produit, l'enseignant peut vérifier l'hypothèse très simple que ces encouragements sont vécus comme hors contexte aux yeux de l'élève. Ces marques d'encouragement peuvent ne pas avoir de sens pour l'élève qui vit un événement négatif. Il n'est pas possible, à ses yeux, qu'il soit capable de réussir ou « qu'à tout problème, il y ait une solution ».

Déroulement de la leçon 2

1• Discussion

L'enseignant explique ce que veut dire l'adage populaire que « dans la vie tout finit par s'arranger » ou « qu'à tout problème, il y a une solution ». Il demande ensuite aux élèves ce qu'ils pensent de ce dicton bien positif.

L'enseignant fait ensuite comprendre à ses élèves qu'il existe des périodes plus ou moins longues dans la vie où il est difficile de croire que tout finira par s'arranger. Ça peut être le cas lorsqu'on vit des événements négatifs, tels que le décès ou la maladie grave d'une personne qu'on aime, les disputes ou la séparation de ses parents, le rejet de la part d'une personne importante, un échec scolaire, etc.

Pour imager ses propos, l'enseignant présente les différents sentiments que peut ressentir un jeune adolescent durant une semaine. Il peut être heureux d'avoir fait une activité avec un ami, frustré parce qu'il s'est senti rejeté par un autre, honteux parce qu'il pense avoir mal agi avec son frère, anxieux à l'idée de présenter un mauvais résultat scolaire à ses parents, etc. Toutefois, certains événements, tels que ceux énumérés précédemment, peuvent provoquer des sentiments très intenses. On se sent alors envahi et il est difficile de penser à autre chose.

L'enseignant rassure les élèves en leur expliquant que lorsqu'on vit un événement stressant, il est normal d'être ébranlé et d'en souffrir. On peut se sentir envahi par un sentiment désagréable, avoir de la difficulté à se concentrer, à penser ou à s'intéresser à autre chose. Ces réactions sont normales. Il ne faut pas se dévaloriser parce qu'on se sent malheureux, différent ou à part.

L'enseignant met ensuite l'accent sur l'importance, dans de telles situations, de demander du soutien

à un adulte en qui on a confiance. Cet adulte peut écouter, aider à comprendre la situation et trouver des solutions. L'enseignant tente de diminuer les appréhensions de certains élèves en mettant l'accent sur la capacité de plusieurs adultes de comprendre leurs peurs et leurs inquiétudes. Ces adultes sont également en mesure de les soutenir afin qu'ils obtiennent l'aide dont ils ont besoin. L'enseignant explique que si l'on ne parvient pas à exprimer ce que l'on vit, c'est un peu comme si on s'intoxiquait avec des pensées négatives. Lorsqu'on attend pour exprimer ses difficultés, la situation peut s'envenimer. L'enseignant précise toutefois que cette tendance à attendre est normale. Il invite les élèves à exprimer leur opinion sur les raisons pour lesquelles les jeunes de leur âge réagissent de cette façon.

Après discussion, l'enseignant ressort ou complète avec les raisons suivantes :

- la peur d'être jugé ou qu'un membre de la famille soit mal jugé;
- la peur que les autres pensent qu'on est faible, qu'on fait pitié, etc.;
- la gêne de montrer sa peine, ses peurs ou ses inquiétudes;
- le refus d'entendre des remarques du genre : « Tu aurais dû en parler avant », « Ce n'est pas si grave que ça, voyons », « Il y a des problèmes bien plus graves que ça », « Tu t'en fais pour rien ».

L'enseignant termine la discussion en répétant qu'il est important de chercher du soutien auprès d'un adulte significatif. Il explique qu'il désire aider les élèves qui vivent des événements stressants afin qu'ils adaptent, si nécessaire, leurs objectifs scolaires. Il invite, avec beaucoup de diplomatie, les élèves qui vivent des événements négatifs à venir le rencontrer individuellement. Il précise les moments où il est disponible et les endroits où l'élève peut se présenter.

2• Travail personnel

Après ces échanges, l'enseignant suggère un bref travail personnel. Il demande aux élèves de dessiner ou d'écrire un mot ou une phrase qui exprime ce qu'ils ressentent vis-à-vis les événements actuels ou passés de leur vie, en deçà de six mois. Il précise qu'il s'agit d'un travail personnel confidentiel.

L'enseignant réserve du temps avant que les élèves quittent la classe, afin de permettre à ceux qui le désirent d'exprimer ce qu'ils ressentent.

Retour sur les apprentissages

Il est très important que l'enseignant réserve du temps avant que les élèves quittent la classe pour :

- permettre aux élèves qui le désirent d'exprimer ce qu'ils ressentent;
- préciser à l'ensemble des élèves qu'il est correct de ne pas vouloir s'exprimer devant toute la classe;
- redire qu'il importe, pour ceux qui vivent des difficultés, de rechercher le soutien d'un adulte significatif; l'enseignant mentionne à nouveau sa disponibilité et son ouverture;
- préciser, tout comme à la leçon 1, les noms des personnes-ressources de l'école qui peuvent les aider.

Il est essentiel que l'enseignant rencontre individuellement, après le cours, les élèves qui semblent mal à l'aise ou qui ont exprimé vivre un événement négatif. L'enseignant s'assure alors que chacun d'eux bénéficie du soutien dont il a besoin.

Travail personnel de prolongement

L'enseignant demande aux élèves de compléter la fiche d'activité n° 2, « Des comportements nuisibles ». Il s'agit de réfléchir à deux comportements qui nuisent à l'apprentissage durant la classe et à deux autres comportements qui empêchent les élèves de dire réellement ce qu'ils pensent lors des discussions en classe. L'enseignant précise qu'il s'agit de trouver des comportements extériorisés (parler, faire du bruit, demander des questions à son voisin, emprunter ses crayons, etc.).

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Des comportements nuisibles

Selon toi, quels sont les comportements les plus dérangeants en classe?

1. Les deux comportements qui nuisent le plus à notre attention et à notre concentration sont _____

   et _____

2. Les deux comportements qui empêchent les élèves de dire réellement ce qu'ils pensent en classe sont _____

   et _____

Leçon 3 - L'assurance d'être respecté

Objectifs

L'élève sera capable :

- de comprendre l'utilité d'un code de comportement pour la classe;
- de collaborer à l'élaboration du code de comportement;
- de comprendre la signification des conséquences liées au non-respect du code de comportement;
- de suggérer des conséquences logiques au non-respect du code de comportement.

Activités

- Retour sur le cours précédent.
- Établissement du code de comportement de la classe.
- Suggestions quant aux conséquences logiques du non-respect du code.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 2 - Des comportements nuisibles.
N° 3 - Des solutions à tous les problèmes.

Note à l'enseignant

L'élève se sentira davantage en sécurité s'il connaît les attentes de son enseignant concernant les attitudes et les comportements à adopter en classe. Il sera plus confiant et respectueux si l'enseignant veille à maintenir la stabilité du cadre d'apprentissage en faisant respecter les règles. L'élève qui vit un sentiment d'insécurité est davantage porté à adopter une position défensive pour prévenir les agressions verbales qu'il anticipe.

Les règles claires réduisent le besoin d'interminables listes d'interdits. Les règles sont claires lorsqu'elles reflètent des principes compréhensibles pour l'ensemble des élèves. Règles et modes d'application ou de renforcement ne s'équivalent point. Les règles réfèrent à des principes généraux de conduite et sont habituellement peu contestées. Les modes d'application, qui font l'objet de plus de rébellion, renvoient aux moyens privilégiés (les attitudes et les comportements) pour appliquer les règles dans la classe. Tout comme les règles, les attitudes et les comportements souhaités doivent être clairs afin qu'ils ne puissent être interprétés différemment par les élèves. Ces derniers doivent pouvoir discerner sans ambiguïté si une façon d'agir est en conformité avec la règle. Les conséquences au manquement se doivent d'être logiques et de prendre en compte la gravité de l'acte et parfois sa fréquence.

La confiance et la responsabilisation se développent également par la participation des élèves à l'élaboration des règles et de leur mode d'application. Lorsque des suggestions sont demandées aux élèves sur le fonctionnement de la classe, que celles-ci sont prises en considération et dans la

mesure du possible retenues, les sentiments de sécurité et de compétence des élèves s'en trouvent améliorés.

Vous trouverez à l'annexe II plus d'information sur les règles et leurs conséquences. Il est également suggéré de lire les précieuses recommandations d'Archambault et Choinard (1996) concernant l'application des règles, leurs conséquences et les systèmes d'émulation.

> « La mise en place de règles et de procédures est certainement beaucoup plus exigeante que la simple présentation des règles de la classe. Elle doit faire appel à une véritable démarche d'enseignement avec ce qu'elle comporte de planification, d'interventions, de réajustements et d'évaluation. »
>
> Archambault et Chouinard, 1996, p. 31

L'élève déviant

Auprès de l'élève déviant, il faut, avec patience et diplomatie, reprendre plus d'une fois les explications concernant les règles de base et leur bien-fondé. Il est avantageux de chercher à comprendre pourquoi une règle spécifique est vécue plus difficilement ou est trop contraignante pour un élève. La difficulté peut être liée à des facteurs d'ordre culturel, familial ou personnel. Il n'est pas aidant de juger ces élèves. Plus vous comprendrez la perspective du contrevenant, moins vous serez porté à le juger et plus vous trouverez les mots justes pour être efficace.

Déroulement de la leçon 3

1• Retour sur le cours précédent

L'enseignant fait la synthèse des éléments importants qui sont ressortis lors du dernier cours.

2• Établissement du code de comportement de la classe

a) L'enseignant présente les objectifs du cours : l'établissement d'un code de comportement spécifique à la classe.

1. Il rappelle tout d'abord les règles de base pour les comportements en classe : le respect de soi, le respect de l'autre, le respect de l'environnement, le respect des conditions d'apprentissage, etc.

2. Il discute du bien-fondé de ces règles avec les élèves.

3. Il illustre le bien-fondé de chaque règle à l'aide d'exemples significatifs pour l'élève, afin d'en faire ressortir l'évidence.

   L'enseignant peut, à titre d'exemple, discuter avec les élèves du respect de soi. Il s'agit alors de faire reconnaître les besoins de base d'un individu : la sécurité physique, la sécurité psychologique, l'identité, l'appartenance, l'estime de soi, la réalisation personnelle. Bon nombre d'élèves ont été familiarisés avec ces termes dans le cours de formation personnelle et sociale, d'éducation religieuse ou morale. Il s'avère utile de les amener à définir la signification de ces concepts dans leur vie quotidienne à la maison et à l'école. L'utilisation de la pyramide des besoins peut aider à cet égard (Annexe I).

b) L'enseignant demande aux élèves de se placer par groupes de deux (notez avec qui les élèves se sont intuitivement placés). À l'aide de leur travail personnel de prolongement, chaque groupe a cinq minutes de remue-méninges pour déterminer trois comportements nuisibles à l'apprentissage ou à l'expression d'opinions en classe. Il faut limiter la recherche aux comportements en classe : poser une question sans lever la main, ne pas écouter ce que dit l'autre, émettre un commentaire blessant, ridiculiser les autres, bavarder, remettre son travail personnel de prolongement en retard, etc.

c) L'enseignant demande à un porte-parole par groupe de nommer un des comportements retenus. Il le note au tableau en indiquant le nombre total de groupes qui ont choisi ce comportement. Ceci peut se faire par un décompte à main levée. L'enseignant commente sur la popularité ou non des comportements retenus.

d) L'enseignant demande aux élèves de retourner à leur équipe de travail et de discuter des conséquences de ces comportements sur le plan de leur apprentis-sage scolaire et de leur sentiment de valeur personnelle, à partir des deux questions suivantes :

- Comment se sent-on lorsque ...?
- Qu'est-on porté à faire lorsqu'on se sent ainsi?

e) Avec l'aide des élèves, l'enseignant transforme les comportements retenus en règlements pour la classe.

3• Suggestions quant aux conséquences logiques du non-respect du code

a) L'enseignant demande aux élèves de retourner en équipes de travail et de réfléchir aux conséquences logiques du non-respect de ces règles. Il partagera la tâche de façon à ce que deux ou trois équipes travaillent aux conséquences d'un seul règlement. Chaque équipe doit remettre ses suggestions par écrit.

b) L'enseignant recueille les feuilles de chaque équipe. Il précise qu'il déterminera les conséquences en prenant en considération leurs suggestions. Il leur fera part de ses réflexions au prochain cours.

Retour sur les apprentissages

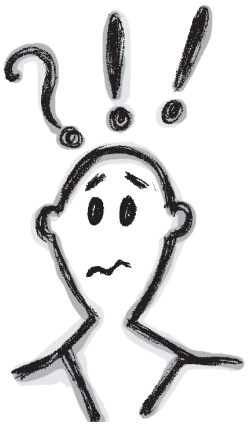
L'enseignant amène les élèves à prendre conscience que l'environnement dans lequel ils évoluent a un effet important sur leur apprentissage. En classe, le sentiment de sécurité psychologique se développe lorsque chacun a la ferme conviction que son identité et ses droits seront respectés; d'où la nécessité de se doter d'un code de comportement et de le respecter.

Travail personnel de prolongement

L'enseignant distribue aux élèves la fiche d'activité n° 3, « Des solutions à tous les problèmes », ainsi que la liste des règlements de l'école. Il leur demande de compléter la fiche d'activité n° 3 à l'aide de la liste des règlements de l'école (souvent énumérés dans leur agenda scolaire), où ils trouveront la majorité des réponses. Il leur précise que certaines questions exigeront une réflexion personnelle. Les réponses à l'ensemble des questions seront discutées lors du prochain cours.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Des solutions à tous les problèmes



Il est plus facile de faire face aux problèmes que nous rencontrons à l'école lorsque nous planifions à l'avance diverses façons de les résoudre. Complète les phrases en apportant une solution au problème présenté.

Exemple : Si j'arrive en retard le matin, je dois me procurer un billet de retard et me rendre en classe immédiatement.

1. Si je suis en retard à mon cours,

   _____

   _____

2. Si je suis incapable d'ouvrir mon casier,

   _____

   _____

3. Si j'oublie mon costume d'éducation physique,

   _____

   _____

4. Si je suis absent(e) de l'école pour une journée,

   _____

   _____

5. Si je perds un manuel scolaire,

_____

_____

6. Si je dois quitter plus tôt pour un rendez-vous important,

_____

_____

7. Si je me sens malade en classe,

_____

_____

8. Si j'oublie ou je perds un devoir,

_____

_____

9. Si je n'ai pas de crayons ou mon cahier de notes,

_____

_____

10. Si je veux participer à une activité à l'école,

_____

_____

11. Si je suis dérangé(e) par un(e) élève, en classe,

_____

_____

12. Si je manque mon autobus pour retourner à la maison,

_____

_____

13. Si je dois prendre un médicament durant la journée,

_____

_____

14. Si je ne comprends pas un devoir,

_____

_____

15. Si je suis convoqué(e) à une retenue,

_____

_____

16. Si j'ai besoin d'aller aux toilettes durant un cours,

_____

_____

17. Si je me fais bousculer par des plus grands,

_____

_____

18. Si j'oublie mon lunch,

_____

_____

CHAPITRE 2

Le sentiment de pouvoir

CHAPITRE 2
Le sentiment de pouvoir

But poursuivi

Que l'élève :
• croie fermement en ses capacités d'influencer sa réussite scolaire.

Objectifs

L'élève sera capable :
• de développer des pensées et des stratégies constructives pour la réalisation du travail scolaire;
• d'évaluer ses réalisations en fonction d'objectifs personnels d'apprentissage;
• d'identifier les facteurs sur lesquels il a une influence pour améliorer ses habiletés.

Notes pédagogiques

Ce chapitre vise à développer chez l'élève le sentiment qu'il a le pouvoir d'influencer sa réussite scolaire. Pourquoi? Le sentiment de maîtrise personnelle sur son apprentissage constitue un élément essentiel à la motivation intrinsèque. Il stimule chez l'élève le développement des sentiments d'indépendance et d'autodétermination. Des études ont montré que les élèves qui croyaient avoir une maîtrise sur leurs apprentissages scolaires réussissaient mieux, participaient plus en classe et étaient davantage capables de reporter la gratification de leurs efforts. Leurs attitudes et leurs sentiments de pouvoir sur leur destinée étaient plus fortement associés à leur rendement scolaire que d'autres variables telles que leurs caractéristiques personnelles, celles de leur enseignant ou de la matière scolaire. À l'inverse, les élèves qui croyaient que leurs apprentissages scolaires étaient tributaires d'éléments externes hors de leur contrôle étaient plus passifs, soumis et peu attentifs.

Qui sont ces élèves qui croient en leur pouvoir d'influencer leur réussite scolaire? Dans les notes pédagogiques de ce deuxième chapitre, un court profil de ces élèves est présenté. Ce dernier est suivi de la description des facteurs qui contribuent au développement du sentiment de pouvoir.

Portrait d'élève
L'élève de 1re secondaire qui croit en son pouvoir d'influencer sa réussite scolaire possède généralement trois atouts importants : des antécédents de réussite; un langage interne constructif; des attributions centrées sur des facteurs internes contrôlables et modifiables. Tout d'abord, l'élève confiant a généralement déjà vécu des réussites scolaires dans des domaines auxquels il accorde de l'importance. Les tâches à l'origine de ces réussites représentaient pour lui de réels défis d'apprentissage; ni trop faciles ni trop difficiles, suscitant sa curiosité et son intérêt. Elles avaient un aspect engageant soit par le plaisir d'exécution, l'intérêt de la découverte, le dépassement personnel ou la valeur utilitaire.

Un second signe distinctif de l'élève qui croit en sa capacité d'apprendre concerne son type d'attribution. Cet élève attribue fréquemment ses succès et ses échecs à ses actions : efforts, persévérance, utilisation de bonnes stratégies, plutôt qu'à des facteurs externes qu'il maîtrise peu, comme la chance, la sévérité de l'enseignant ou la difficulté de la tâche. Lorsqu'il échoue, cet élève en arrive à se demander, après un moment de déception, ce qu'il a fait d'incorrect et comment il aurait dû procéder.

Autre caractéristique probable de cet élève : l'utilisation d'un langage interne qui mobilise son énergie vers une recherche de solutions constructives. Son dialogue se centre principalement sur la tâche à résoudre. Ses efforts sont mobilisés vers la recherche de bonnes stratégies et non vers l'objectif de paraître intelligent, de préserver son image ou de surpasser un ami. Cet élève utilise davantage les expressions du type : « Comment vais-je m'y prendre? » ou « Comment cela fonctionne-t-il? » que celles du genre « Je ne suis pas capable », « Vais-je paraître stupide avec cette solution? » ou « C'est trop facile ! Il ne faut pas que je paraisse trop intelligent ».

Facteurs contribuant au développement du sentiment de pouvoir

Dans la vie quotidienne, le pouvoir que ressent l'élève face à sa réussite scolaire correspond bien souvent à sa perception de sa capacité à réaliser une tâche particulière. Cette perception influence son choix de stratégies pour réaliser la tâche. Elle influence également ses efforts, sa persistance et sa performance, particulièrement dans les situations difficiles où le stress est élevé.

Bien des facteurs d'ordre personnel, familial, scolaire ou autres ont contribué au développement du sentiment de compétence chez l'élève. Ce chapitre traite de certains facteurs, internes et externes à l'élève, dont l'importance pour l'apprentissage a été soulignée et sur lesquels l'enseignant peut intervenir. Du côté des facteurs internes propres à l'élève, deux principales avenues sont privilégiées : la maîtrise des stratégies requises pour effectuer une tâche, la maîtrise des facteurs psychologiques pour actualiser ses habiletés. Quant aux facteurs externes à l'élève, ce chapitre se limite à l'environnement scolaire humain, soit l'enseignant. La gestion des événements stressants vécus par l'élève ayant été abordée au premier chapitre, ce sujet n'est qu'effleuré ici.

Facteurs internes cognitifs

Les facteurs internes cognitifs abordés dans ce chapitre réfèrent aux stratégies de travail nécessaires pour que l'élève sache « comment apprendre ». L'acquisition de méthodes de base pour organiser, gérer et réaliser le travail scolaire constitue ici le premier objectif. Pour atteindre cet objectif, l'accent est mis sur l'organisation du temps d'étude, les questions pertinentes à se poser devant un travail, les démarches pour en planifier la réalisation, les stratégies pour résoudre les problèmes et l'évaluation constructive des résultats.

Le second objectif du chapitre vise à faire prendre conscience à l'élève de certains processus mentaux sous-jacents à la résolution d'une tâche scolaire. Les activités proposées cherchent à entraîner l'élève sur une base régulière à nommer ces processus et à les mettre en pratique. L'accomplissement d'une tâche scolaire, qu'il s'agisse de l'analyse d'un texte ou de la résolution d'un problème de mathématiques, est le fruit d'une intention et d'une série de processus mentaux plus ou moins conscients. Globalement, ces processus réfèrent à la cueillette des informations (comprendre le travail, évaluer les habiletés requises, etc.), à leur traitement pour la recherche de solutions (diviser le travail en étapes, etc.), à la résolution du problème et à l'évaluation des résultats. L'hypothèse mise de l'avant stipule que lorsqu'un élève maîtrise les processus mentaux nécessaires à la réalisation d'une tâche, il devient plus compétent et autonome pour la réaliser. Cette approche a été efficace, particulièrement chez les élèves en difficulté d'apprentissage.

Il importe de noter que le programme ne contient qu'un nombre limité de stratégies. Celles qui y sont présentées sont générales et, en ce sens, constituent une base minimale. Il en existe de nombreuses autres, spécifiques à une matière, à une circonstance (un examen) ou à une émotion (l'anxiété, l'agressivité). Les stratégies présentées dans ce programme ont donc tout avantage à être complétées par d'autres plus spécifiques. À cet égard, les travaux d'Archambault et Chouinard (1996), de De Lagaranderie (1987, 1989), et de Martin (1994) peuvent s'avérer fort utiles.

Facteurs internes psychologiques

Plusieurs facteurs psychologiques exercent une influence sur la perception qu'un élève a de ses compétences. Ces facteurs sont constitués d'un amalgame de croyances, de sentiments et de valeurs. Ils incitent au désir ou à la crainte d'actualiser ou de développer ses habiletés. Dans ce chapitre, nous traitons spécifiquement de certaines croyances qu'entretient l'élève quant à son pouvoir sur sa capacité de s'améliorer, des sentiments de peur ou de bien-être liés à l'exécution d'une tâche et de la nature des buts.

Les croyances

Il est reconnu que le contenu des pensées, tout autant que le processus de traitement des informations, influence les comportements. Dans ce chapitre, il sera question des croyances reliées à l'intelligence, la réussite, l'échec et l'effort.

Intelligence - Traditionnellement, le concept d'intelligence était défini comme une entité globale. Sa valeur, prédictible et stable, était mesurée par le quotient intellectuel.

Depuis quelques années, une nouvelle conception de l'intelligence a été développée. Cette approche conçoit l'intelligence comme différenciée et évolutive. Elle identifie de multiples formes d'intelligence qui prennent en considération l'étendue des intérêts, des forces et des styles d'apprentissage. Dans cette perspective, sept domaines clés d'intelligence sont identifiés : linguistique, musical, logique mathématique, spatial, kinésique, intrapersonnel, interpersonnel.

Cette nouvelle vision de l'intelligence s'avère cruciale pour l'enseignant. Elle met en lumière deux éléments fondamentaux qui orientent ses interventions : chaque élève peut posséder une ou plusieurs formes d'intelligence et chacun d'eux a le potentiel d'apprendre et de développer un type d'intelligence. Le défi pour l'enseignant est ici d'apprendre à ses élèves, avec des méthodes adaptées aux différents styles d'apprentissage, comment développer différentes formes d'intelligence et comment mettre à profit celles qu'ils possèdent déjà.

Succès, échec - La signification et les causes attribuées à la réussite, l'échec et l'erreur influencent les sentiments de pouvoir et de compétence de l'élève. Lorsque l'échec est perçu comme une étape normale du processus d'apprentissage plutôt que comme un constat d'incompétence et d'impuissance, l'élève en est moins affecté. Il a alors davantage tendance à revoir son processus pour y trouver la faille et le réajuster. Son sentiment de valeur personnelle en est moins touché.

Les causes invoquées à la suite d'une réussite ou d'un échec peuvent être analysées en fonction de leur origine (interne ou externe), du contrôle personnel perçu et de leur stabilité dans le temps. Certains types d'attribution ont été associés à une motivation positive à se réaliser. Tel est le cas des performances attribuées à des causes internes, contrôlables et instables. Lorsque l'élève attribue ses succès et ses échecs à des facteurs personnels, instables et sur lesquels il a du pouvoir, la maîtrise des stratégies, l'effort, la persévérance, il demeurera probablement motivé à réussir car ces facteurs sont modifiables et sous son contrôle. Toutefois, s'il attribue ses échecs à son manque d'intelligence et ses succès à la chance, sa motivation risque de diminuer.

Effort - La croyance que l'effort est un signe d'incompétence et de non-intelligence influence négativement l'élève. Beaucoup d'élèves gagneront à ce que l'enseignant leur fasse prendre conscience de cette fausse croyance. L'enseignant peut leur « refléter », sur un ton chaleureux et respectueux, qu'ils croient que s'ils ont à travailler fort pour réussir c'est qu'ils ne sont pas intelligents. Ce « reflet » peut amener les élèves à prendre conscience de leur méconnaissance du processus de développement des compétences et de leurs croyances erronées sur l'intelligence.

Les élèves ont besoin qu'on leur explique régulièrement et de différentes façons qu'intelligence et effort vont de pair chez la très grande majorité des individus. Nous ne manquons pas de modèles pour aider les élèves à réaliser qu'en général les héros ont investi et investissent encore beaucoup de travail pour atteindre leurs objectifs.

Qu'il s'agisse d'athlètes professionnels, de créateurs de mode, de musiciens, de scientistes ou d'astronautes, tous ont mis beaucoup d'efforts pour réussir. Ils ont commis des erreurs, connu des échecs et poursuivi leur travail.

Les sentiments

Les sentiments que ressent l'élève face à une tâche influencent positivement ou négativement sa capacité d'apprendre. Ces sentiments sont intimement liés à ses croyances sur l'intelligence, l'effort, l'échec et la réussite. Il est peu probable qu'un élève qui croit ne pas avoir « la bosse » pour résoudre un problème, que ses échecs antérieurs sont une preuve flagrante de son manque d'intelligence ou que la quantité importante d'efforts qu'il doit faire pour comprendre le confirme, ait du plaisir à anticiper un travail. Il peut au contraire éprouver de l'anxiété et de la peur.

Comment aider l'élève à développer sa sécurité affective? Tout d'abord, en l'amenant à modifier ses croyances erronées. Cette dimension a été développée antérieurement. Un second niveau d'intervention concerne les rétroactions de l'enseignant. Une rétroaction est efficace lorsqu'elle est sincère et aidante pour l'élève. En ce sens, les rétroactions doivent être aussi explicites que les besoins de l'élève le nécessitent. Pour plusieurs élèves, il n'est pas suffisant de dire « C'est beau, tu as fait un bel effort ». Il faut préciser le plus possible à l'élève les gestes qui ont mené à son succès ou à son erreur. Les remarques du genre « Bravo, tu as réussi à accorder les verbes du premier groupe» ou « J'ai remarqué que tu avais bien compris la question et que tu avais choisi la bonne stratégie pour la résoudre, bravo! Ta seule erreur est dans l'application de cette formule. » permettent à l'élève de prendre conscience de l'endroit où il a réussi ou échoué et d'apporter les correctifs nécessaires. D'où l'importance de donner de façon systématique des remarques d'encouragement personnalisées.

Enfin, un troisième élément sur lequel l'enseignant peut intervenir pour développer la sécurité affective de ses élèves est l'encouragement et le renforcement des comportements qui conduisent au développement de l'autonomie et de l'autorenforcement chez ses élèves. Pour ce faire, plusieurs élèves ont besoin d'être guidés pour apprendre le « comment faire pour être autonome ». Ils ont souvent des lacunes sur le plan du langage intérieur nécessaire pour choisir eux-mêmes les comportements appropriés.

Les buts

La nature des buts que se fixe, consciemment ou non, un élève devant un travail scolaire influence ses attitudes et ses comportements. Bien que ce sujet soit l'objet du chapitre 4, il importe que l'enseignant en aborde les principes généraux dès le deuxième chapitre.

Les buts peuvent être regroupés en deux catégories, ceux axés sur la maîtrise personnelle et ceux centrés sur le rendement (voir l'annexe III). Ces derniers ont une orientation compétitive en ce qu'ils cherchent à répondre au besoin de projeter une image, que ce soit celle de ne pas paraître stupide ou de surpasser un ami.

> « Les buts poursuivis par les élèves proviennent de variables personnelles résultant de leurs expériences antérieures de même que du con texte dans lequel s'effectue leur apprentissage. Ainsi, l'engagement et la persévérance dans les activités d'apprentissage seraient plus poussés dans un environnement où l'accent est mis sur l'apprentissage et la maîtrise que dans un environnement faisant la promotion de la comparaison sociale et de la compétition. »
>
> Archambault et Chouinard, 1996, p. 116

Comment faire pour arriver à ce que les élèves s'engagent et persévèrent? Questionnez-les tout d'abord sur leurs types de buts. Afin de ne pas biaiser leur questionnement, il est bon de laisser entrevoir que les deux styles de buts se retrouvent en général chez chacun de nous. Bien souvent, ils ne sont pas assez différenciés, ni même identifiés. Ainsi, un élève peut très bien avoir en même temps des buts plus ou moins élevés de maîtrise personnelle et de rendement.

Vous pouvez ensuite ouvrir la discussion sur les avantages et les inconvénients de chaque type de buts. L'enseignant peut émettre l'opinion que si l'on se préoccupe trop de vouloir projeter une certaine image devant ses amis ou son enseignant,

on oublie souvent de se demander comment se faire plaisir à soi-même. Il y a certains avantages à se comparer aux autres, mais il y a aussi des désavantages. Chacun peut gagner à voir ce qui est bon pour lui. Lorsqu'on s'entraîne à avoir des buts réalistes axés sur son apprentissage personnel, on a plus de chances d'être satisfait et d'avoir du plaisir à travailler. L'enseignant peut, par ces paroles, capter l'intérêt d'élèves qui réussissent mais qui ne sont pas très heureux.

Les valeurs

La valeur ou l'importance personnelle que l'élève accorde à une tâche influence l'énergie qu'il y investira. Une tâche pour représenter une certaine valeur doit être significative pour l'élève dans sa vie immédiate ou future. Elle peut, entre autres, répondre à un besoin de comprendre, servir à résoudre une autre question importante pour lui ou lui procurer du plaisir. Certains élèves éprouvent du plaisir à s'imaginer exécuter la démarche ou obtenir le résultat.

Que faire lorsque les élèves attribuent une valeur négative au travail intellectuel ? Plusieurs enseignants s'interrogent sur l'origine de cette attitude. Ils auraient tout avantage à en parler avec leurs élèves afin qu'ils puissent réaliser les motifs de leur attitude (peur de ne pas réussir, peur de paraître non intelligent, etc.). Si l'enseignant obtient des réponses impersonnelles ou peu significatives, il peut confronter les élèves. Cela peut se faire en demandant aux élèves de dire, d'écrire ou de dessiner une ou plusieurs situations dont ils ont appris à l'école. Dans un deuxième temps, l'enseignant, avec l'aide des élèves, reproduit les gestes mentaux qu'ont nécessité certains apprentissages. L'enseignant peut ensuite discuter avec ses élèves de ce que ces apprentissages leur ont apporté.

Facteurs externes : les événements stressants

Ce que vit l'élève à l'extérieur de sa classe durant l'année scolaire peut également influencer son sentiment de pouvoir. Comme nous l'avons mentionné au premier chapitre du programme, il est important que l'enseignant puisse identifier les élèves de sa classe qui vivent des événements stressants afin de leur apporter un soutien personnalisé. L'objectif de l'enseignant est alors d'amener l'élève à se donner des objectifs d'apprentissage réalistes qui prennent en considération l'impact de l'événement stressant et de soutenir l'élève dans sa démarche. Lorsque vous appliquerez les leçons de ce chapitre, il sera important de sécuriser ces élèves en leur expliquant que leur sentiment de pouvoir peut être temporairement diminué. Ces élèves peuvent ne pas être en mesure de travailler les thèmes abordés dans ce chapitre, l'enseignant doit en tenir compte lorsqu'il donnera le cours. Leur capacité de s'analyser et de s'améliorer peut être réduite.

Facteurs externes : l'enseignant

L'enseignant, de par les expériences qu'il fait vivre, le soutien qu'il procure, les rétroactions qu'il donne et les valeurs qu'il privilégie, influence la perception que chaque élève développe quant à ses compétences et à son pouvoir sur son apprentissage. Le mode d'enseignement et la perception qu'a l'élève des attentes de son enseignant à son égard constituent d'autres variables importantes. Des changements dans ce domaine peuvent affecter l'ensemble des élèves de la classe.

Voici certains éléments sur lesquels l'enseignant peut mettre l'accent.

- Il communique ses intentions à court et à long terme. Par exemple, l'enseignant dit : « Je suis ici parce que l'écologie m'intéresse et parce que j'ai le goût de vous faire partager cet intérêt. Aujourd'hui, nous parlerons de l'oxygénation des arbres et, par conséquent, de photosynthèse. »
- Il précise clairement la tâche et détermine si l'élève est capable d'y répondre de façon appropriée tout en respectant son rythme d'apprentissage.
- Il met l'accent sur l'importance de la tâche, de même que sur sa signification personnelle et sociale au-delà du moment présent.
- Il encourage le développement du sentiment de confiance en ses propres habiletés, par la maîtrise grandissante des stratégies pour réaliser les activités.

- Il développe, chez les élèves, le désir d'être autonome et de maîtriser leurs apprentissages. Il propose des activités qui développent leur sentiment de pouvoir sur leur réussite et leur permettent de voir qu'ils évoluent constamment.
- Il provoque le désir de rechercher et de se donner des buts personnels appropriés. Par exemple, il demande à l'élève ce qu'il a l'intention d'apprendre et de faire durant la période.
- Il valorise l'effort, les progrès personnels et la fierté du travail accompli plutôt que la référence à une norme sociale ou la compétition.
- Il donne des rétroactions constructives et significatives. Celles-ci sont conformes à ce que les élèves valorisent, directement liées au travail effectué et centrées sur l'effort investi, le progrès réalisé dans l'utilisation des stratégies et l'amélioration de son habileté. Par exemple, l'enseignant précisera l'élément spécifique qui a contribué à l'amélioration plutôt que de donner des commentaires généraux du style « C'est très bien. » ou « Bravo, continue. »
- Il évite les pratiques où l'habileté est valorisée de façon compétitive : étaler le travail des étudiants qui réussissent le mieux; donner des privilèges à ceux qui obtiennent les meilleurs résultats; pointer les étudiants les plus performants à titre de modèles pour les autres.
- Il partage ses idées et son vécu avec les élèves de façon à favoriser la communication.
- Il développe un sentiment d'appartenance à la classe.

Leçon 4 - La confiance en son potentiel

Objectifs

L'élève sera capable :

- de s'engager à respecter le code de comportement de la classe;
- de résoudre différents problèmes pouvant se présenter au cours de l'année scolaire;
- d'identifier ses croyances néfastes concernant ses capacités à réussir;
- de comprendre les effets de ses croyances sur ses attitudes et ses comportements;
- de comprendre que tous les élèves ont la capacité de s'améliorer;
- de comprendre la nécessité d'évaluer ses réalisations en fonction de ses progrès personnels.

Activités

- Retour sur le cours précédent et le devoir.
- Réflexion sur les croyances qui facilitent ou nuisent à l'amélioration de nos habiletés.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 3 - Des solutions à tous les problèmes.
N° 4 - La bosse des mathématiques!?!
N° 5 - Nos critères d'évaluation.

Note à l'enseignant

Dans ce cours, l'enseignant s'assurera que les élèves :

- s'engagent, par un contrat verbal, à respecter le code de comportement de la classe;
- sont capables de solutionner tous les problèmes énumérés sur la fiche d'activité n° 3, « Des solutions à tous les problèmes »;
- comprennent la nécessité de croire en leur capacité de s'améliorer;
- comprennent la nécessité d'évaluer leurs réalisations en fonction de leurs progrès personnels.

Déroulement de la leçon 4

1• Retour sur le cours précédent

L'enseignant fait la synthèse des éléments importants qui sont ressortis lors du dernier cours. Il rappelle qu'il avait lui-même « comme devoir » de finaliser les conséquences logiques au non-respect du code de comportement de la classe, qu'ils ont conjointement établi la semaine dernière. Il présente les conséquences qu'il juge pertinentes et leur en fait comprendre l'utilité. Il leur demande ensuite s'ils acceptent de respecter ce code et les conséquences s'y rattachant. Il conclut un contrat verbal avec eux.

Il présente les objectifs de la fiche d'activité n° 3, « Des solutions à tous les problèmes », et son utilité pour eux. Il discute ensuite des énoncés dont les réponses ne se trouvaient pas sur la liste des règlements de l'école. Il offre aux élèves qui auraient des questions à caractère personnel de venir le rencontrer.

2• Réflexion sur les croyances qui facilitent ou nuisent à l'amélioration de nos habiletés

a) L'enseignant présente tout d'abord les objectifs du cours. Il leur montre l'utilité de développer des croyances positives et réalistes en leurs capacités, et ce pour leur vie actuelle et future. Il peut utiliser l'exemple ci-dessous.

Exemple :
Julie aime jouer au badminton et réussit bien. Elle refuse toutefois de jouer avec les membres de l'équipe de l'école parce qu'elle ne se croit pas aussi bonne qu'eux.

Il fait comprendre aux élèves que chacun d'eux possède des habiletés, que ce soit sur le plan de la dextérité manuelle, de l'activité physique, des relations interpersonnelles ou de l'apprentissage intellectuel. Celles-ci se sont développées en fonction de leur tempérament et des expériences personnelles qu'ils ont vécues. Elles peuvent donc différer de celles de leurs pairs. Il met l'accent sur l'unicité de chacun d'entre eux.

b) L'enseignant amorce la réflexion sur les croyances qui facilitent ou nuisent à l'apprentissage scolaire en demandant aux élèves de réfléchir individuellement aux questions de la fiche d'activité n° 4, « La bosse des mathématiques!?! »

c) Il demande ensuite leur opinion à chacune des questions de cette fiche d'activité. Il note au tableau les réponses.

d) En discutant avec eux, il leur fait comprendre les éléments ci-dessous.

- Les croyances négatives sur nos habiletés affectent nos sentiments, nos attitudes et nos comportements. Un élève qui croit qu'il n'est pas doué pour les mathématiques ou les sciences aura de l'appréhension face à cette matière. Il pourra être plus anxieux face à son apprentissage, moins tenace face à une difficulté et moins motivé à apprendre.

- Il n'existe pas une seule forme d'intelligence. L'intelligence est multiple, elle prend différentes formes. Elle peut faire référence à la capacité d'un individu d'acquérir des connaissances, d'analyser une situation, de trouver des stratégies nouvelles pour faire face aux problèmes, de se comporter dans des situations réelles, de créer, etc.

- L'intelligence est donc un répertoire d'habiletés. Elle se développe avec l'effort, l'utilisation de bonnes stratégies pour apprendre et le soutien de personnes ressources. Il est rare qu'une personne excelle dans tous les domaines.

- Tous les élèves ont le potentiel de s'améliorer, même ceux qui ont eu plusieurs échecs. On change tous dans la vie et chacun de nous possède les capacités d'apporter ces changements. Pour cela, il faut croire en ses capacités de s'améliorer, apprendre les bonnes stratégies pour « savoir comment s'améliorer » et développer un réseau de soutien.

C'est ce qu'ils apprendront dans ce cours avec le soutien de tous les enseignants.

e) L'enseignant demande ensuite à chaque élève de former une équipe de travail avec un autre élève. Chacune des équipes doit apporter une réponse aux questions de la fiche d'activité n° 5, « Nos critères d'évaluation ».

f) L'enseignant demande à un porte-parole par groupe de donner leurs réponses à la question n° 1, puis à celle du n° 2. Il discute ensuite des effets positifs et négatifs (question n° 2) de chacune des réponses apportées par les élèves à la question n° 1. Il leur en fait comprendre les effets sur leurs attitudes, leurs sentiments et leurs comportements face à leur apprentissage scolaire.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant fait la synthèse de la leçon.

- Nos croyances (l'évaluation de nos capacités, nos suppositions, nos prédictions) concernant notre capacité à s'améliorer influencent notre réussite. Elles orientent nos buts, le choix de nos actions et notre persévérance devant les difficultés.
- Tous les élèves possèdent les capacités de s'améliorer.
- L'intelligence est formée d'un ensemble d'habiletés. Ces habiletés s'acquièrent en utilisant les bonnes stratégies, en y mettant l'effort nécessaire et en ayant un bon réseau de soutien. Tous les enseignants de 1re secondaire aideront les élèves à développer ces stratégies.
- La réussite de chacun doit s'évaluer en examinant ses progrès personnels. Elle ne doit pas s'établir sur la base de critères reliés à la compétition.

Travail personnel de prolongement

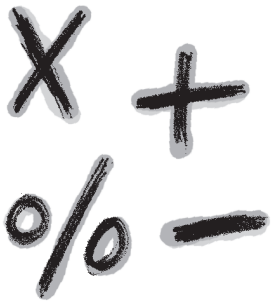
L'enseignant demande à deux volontaires d'inscrire sur une affiche le code de comportement de la classe. Celui-ci sera affiché en permanence dans la classe.

Il demande à d'autres volontaires d'illustrer, de la façon qu'ils préféreront, les idées développées dans le cours d'aujourd'hui. Ils produiront des affiches sous le thème « La confiance en son potentiel ». Celles-ci seront également placées en permanence dans la classe. Si le nombre de volontaires le permet, l'enseignant pourra exposer les autres affiches dans le corridor.

L'enseignant peut également demander à ses élèves de trouver un article ou un texte qui illustre le contenu du cours.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

La bosse des mathématiques!?!



L'enseignant de mathématiques demande l'avis des élèves sur la stratégie à suivre pour résoudre un problème. Alexandre est incapable de trouver toute la réponse. Il se décourage et conclut que, tout comme sa mère, il n'est vraiment pas doué pour cette matière.

1. Quelle est la croyance qu'Alexandre entretient concernant ses habiletés en mathématiques?

_____

_____

_____

2. Que ressentira Alexandre lorsque l'enseignant demandera aux élèves de lui expliquer leur démarche? Comment réagira-t-il?

_____

_____

_____

3. Penses-tu que tous les élèves peuvent comprendre les mathématiques? Explique ta réponse.

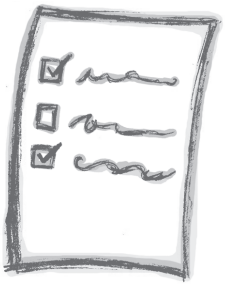
_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Nos critères d'évaluation



1. Selon vous, comment les élèves évaluent-ils si leur moyenne dans une matière est satisfaisante ou insatisfaisante?

Cochez votre(vos) réponse(s).

☐ En se comparant à leurs amis

☐ En se comparant à la moyenne de la classe

☐ En se comparant aux meilleurs de la classe

☐ En se comparant à la norme de passage (60 %)

☐ En se comparant à eux-mêmes, i.e. aux progrès qu'ils ont faits

☐ Autres (précisez) _____

Expliquez votre (vos) réponse(s).

_____

_____

_____

2. Est-ce que cette façon qu'ont les élèves d'évaluer leurs réalisations influence leur satisfaction et leur confiance en eux-mêmes?

Expliquez votre réponse.

_____

_____

_____

Leçon 5 - La reconnaissance des facteurs sur lesquels on a du pouvoir

Objectifs

L'élève sera capable :

- de définir les notions de succès et d'échec en utilisant des critères basés sur l'atteinte d'objectifs personnels;
- de reconnaître les facteurs personnels à l'origine des succès;
- de reconnaître l'influence qu'il a sur sa réussite.

Activités

- Retour sur le cours précédent et le devoir.
- Réflexion sur les facteurs personnels à l'origine des succès.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 6 - Le pouvoir de s'améliorer.
N° 7 - Apprendre de ses erreurs.
N° 8 - Mon langage intérieur.

Note à l'enseignant

Comme vous le constatez et le déplorez certainement, certains élèves n'ont pas le sentiment d'être responsable de leurs échecs scolaires ni même, parfois, de leurs réussites. Ils n'ont aucune idée de ce qui les mène à l'échec ou à la réussite. Beaucoup trop d'élèves ont l'impression que leurs résultats dépendent de facteurs sur lesquels ils n'ont pas de pouvoir. Certains se blâment à tort en pensant qu'ils échouent parce qu'ils ne sont pas intelligents. D'autres sont convaincus que c'est la mauvaise chance ou que l'examen était trop difficile.

L'élève a souvent besoin d'être soutenu (avec de l'empathie) afin qu'il puisse saisir l'ensemble des facteurs en cause et d'identifier ceux sur lesquels il a du pouvoir. Ainsi, graduellement, il pourra améliorer des facteurs tels que son choix de stratégies, son temps de concentration, son temps d'étude, sa capacité à tolérer de ne pas réussir tout de suite, etc. L'orsqu'un élève ne peut s'attribuer de responsabilité, il est utile que l'enseignant cherche ce qui freine ce processus. Cet élève a besoin d'être soutenu et accompagné.

Déroulement de la leçon 5

1• Retour sur le cours précédent et le devoir

L'enseignant fait la synthèse des éléments importants qui sont ressortis lors du dernier cours.

Il présente ensuite les affiches produites par les élèves. Celles-ci illustrent, d'une part, le code de

comportement et, d'autre part, leur perception des éléments importants du cours précédent : la confiance en son potentiel. Il les place bien en vue dans la classe. S'il y en a plusieurs, il pourra les afficher dans le corridor.

2• Réflexion sur les facteurs personnels à l'origine des succès

a) L'enseignant présente tout d'abord les objectifs du cours. Il explique l'importance de croire en son pouvoir de s'améliorer, que ce soit dans le domaine scolaire ou social. Il leur fait comprendre les effets de cette croyance pour leur vie actuelle et future.

b) L'enseignant commence le cours par une réflexion sur la notion de succès. Il demande aux élèves de répondre individuellement à la fiche d'activité n° 6, « Le pouvoir de s'améliorer ».

c) L'enseignant demande aux élèves leurs réponses qu'il écrit au tableau. Il discute ensuite avec eux en faisant ressortir les facteurs personnels sur lesquels ils ont une influence. La reconnaissance de ces facteurs est importante pour leur réussite scolaire et pour leur satisfaction personnelle. Pour ce faire, il leur explique que la réussite n'est pas magique. Elle est le fruit de pensées constructives, d'un effort approprié, de l'utilisation de bonnes stratégies et de la persévérance.

Quelles sont les pensées constructives?
L'enseignant leur fait comprendre que la façon dont nous analysons une situation, particulièrement les causes auxquelles nous en attribuons les résultats (un examen, par exemple), guide nos comportements ultérieurs dans des situations analogues. De façon générale, les élèves motivés tendent à attribuer les résultats de leurs travaux à des facteurs internes sur lesquels ils ont de l'influence. Ils attribuent leurs succès à leur habileté grandissante et leurs échecs à un manque d'effort.

Les élèves seront moins portés à faire des efforts et auront de moins grandes attentes de succès s'ils croient que leurs succès dépendent uniquement de facteurs externes sur lesquels ils n'ont pas d'influence (chance, bonne humeur de l'enseignant, facilité de l'examen). Ils considèrent qu'ils n'ont pas les compétences pour reproduire un tel succès. Ce succès n'améliorera pas leur perception de leur compétence (l'estime de soi) dans ce domaine puisqu'ils n'y voient pas une hausse signifiante de leurs habiletés. Pour avoir un effet sur le sentiment de compétence personnelle, le succès doit être attribué à ses compétences grandissantes et la tâche doit représenter un défi significatif pour l'élève.

Bref, il importe d'attribuer ses réussites et ses échecs à des facteurs personnels sur lesquels on a du contrôle : le succès à son habileté grandissante, l'échec à son manque d'effort ou à l'utilisation de mauvaises stratégies. En faisant de la sorte, on ne diminue pas sa motivation à se réaliser, on sera même plus confiant lorsqu'on aura à refaire une tâche similaire puisqu'on aura trouvé où était son erreur.

Qu'est-ce que l'effort et les stratégies appropriées (voir l'annexe III)?

1. Se placer dans des conditions psychologiques qui favorisent la concentration :
   - commencer à étudier tôt après l'école, avant le souper;
   - commencer à la même heure tous les soirs; s'isoler dans une pièce tranquille à la maison ou à la bibliothèque;
   - faire un effort pour ne pas penser à tout ce qui pourrait distraire (amis, télévision, etc.);
   - ne pas prendre ses appels téléphoniques, réserver la musique pour les moments de détente;
   - prendre des pauses de 15 minutes toutes les heures;
   - s'assurer de dormir au moins huit heures tous les soirs.

2. Planifier ses stratégies d'étude :
   - écrire la liste des travaux scolaires à faire pour la semaine;
   - évaluer les tâches à réaliser pour compléter chaque travail (lire le texte, chercher les mots dans le dictionnaire, comprendre le sens des phrases, réfléchir à une réponse, écrire la réponse, corriger les fautes, etc.);
   - évaluer le temps à consacrer pour chaque travail;
   - se fixer des buts quotidiens en commençant par ce qu'on aime le moins;
   - réviser son plan au fur et à mesure qu'on avance.

3. Persévérer, évaluer sa réussite à long terme.

4. Attribuer ses succès à son habileté accrue et non à des facteurs tels que la chance, la facilité de l'examen ou la bonne humeur de l'enseignant. Ces facteurs sont hors de notre contrôle, et diminuent notre confiance en nous et notre motivation à réussir.

3• Réflexion sur les facteurs à l'origine des échecs

a) L'enseignant demande ensuite aux élèves de faire une réflexion individuelle similaire à la précédente en utilisant, cette fois-ci, la fiche d'activité n° 7, « Apprendre de ses erreurs... ». Lorsque celle-ci est terminée, il leur demande de se regrouper en équipes de deux pour discuter de leurs réponses.

b) L'enseignant demande à chacun des représentants des équipes de travail de lui faire un compte rendu de leur réflexion. Il en écrit au tableau les principaux résultats. Il leur fait ensuite réaliser que les causes auxquelles ils attribuent leurs échecs ou leurs erreurs influencent leurs attitudes et leurs comportements.

- Les erreurs sont normales, elles font partie inhérente du processus d'apprentissage. Elles ne remettent donc pas en question la valeur personnelle de l'élève. L'enseignant s'attend à ce que tous les élèves fassent des erreurs, c'est inévitable.
- Les erreurs ou la confusion ne doivent pas être attribuées à un manque d'habileté. Elles sont plutôt attribuables à une stratégie inadéquate et à des efforts insuffisants. En ce sens, les erreurs sont utiles car elles permettent de réévaluer l'effort investi et la façon dont on a procédé. A-t-on fourni assez d'efforts, mis assez de temps, utilisé les bons moyens?
- On fera toujours face à des difficultés qui nécessiteront la réorientation de nos stratégies. Tous les élèves doivent fournir les efforts pour découvrir ces stratégies et persévérer malgré les obstacles. Plus ils utiliseront les stratégies, plus elles deviendront automatiques et moins elles exigeront d'effort.

c) L'enseignant peut mentionner les situations dans lesquelles il a lui-même appris de ses erreurs. Il peut également nommer de grands personnages scientifiques qui ont fait de même, tel Thomas Edison.[3] En ce sens, il compare le rôle de l'élève à celui d'un explorateur, d'un détective ou d'un chercheur.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant conclut le cours en rappelant les éléments essentiels

- Nous avons tous le pouvoir de nous améliorer.
- Il est essentiel d'interpréter ses succès comme le signe de son habileté grandissante.
- Les erreurs sont inévitables. On apprend de ses erreurs. Il faut miser sur l'effort et la persévérance. Ceux-ci doivent être perçus comme un investissement et non comme un risque inutile.
- Les erreurs ne doivent pas être attribuées à son manque d'habileté, elles sont souvent causées par un effort insuffisant ou des stratégies inappropriées.
- Il importe de se concentrer sur le travail à faire et de ne pas se laisser distraire par la peur de se tromper.

Travail personnel de prolongement

Afin de faire comprendre aux élèves l'application des objectifs du cours dans leur vie scolaire quotidienne, l'enseignant demande aux élèves de répondre à la fiche d'activité n° 8, « Mon langage intérieur ».

3- Ce dernier a réalisé plus de 900 expériences pour développer l'ampoule électrique. Autour du 500e essai, après qu'un de ses assistants se soit impatienté, Edison aurait mentionné qu'il n'avait pas échoué, mais qu'il avait simplement appris 500 façons dont ça ne fonctionne pas. La plupart d'entre nous laissons tomber un travail bien avant le 500e essai.
Source : *Reasoner, R.*, 1995

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Le pouvoir de s'améliorer

Julie, qui avait une moyenne de 62 % en français, se fixe comme objectif d'augmenter sa moyenne de 10 % pour son prochain bulletin. Elle réussit bien son premier examen, ce qui augmente sa moyenne de trois points. Julie est très satisfaite d'elle-même et demeure convaincue qu'elle atteindra son objectif.

1. **Selon toi, quelles sont les pensées qui ont amené Julie à être satisfaite d'elle-même?**

   Nomme deux pensées.

   _____

   _____

2. **Quelles actions, selon toi, Julie a-t-elle posées pour obtenir un tel succès?**

   Nomme deux actions.

   _____

   _____

CORRIGÉ

Le pouvoir de s'améliorer

Julie, qui avait une moyenne de 62 % en français, se fixe comme objectif d'augmenter sa moyenne de 10 % pour son prochain bulletin. Elle réussit bien son premier examen, ce qui augmente sa moyenne de trois points. Julie est très satisfaite d'elle-même et demeure convaincue qu'elle atteindra son objectif.

1. **Selon toi, quelles sont les pensées qui ont amené Julie à être satisfaite d'elle-même?**

   Nomme deux pensées.

   - Elle voit l'augmentation de ses notes de 62 % à 65 %.
   - Elle constate qu'elle est capable d'augmenter sa moyenne.
   - Elle constate que ça a valu la peine de travailler et que ça donne de bons résultats lorsqu'elle se concentre.
   - Elle constate que sa méthode pour étudier a donné des résultats positifs.

2. **Quelles actions, selon toi, Julie a-t-elle posées pour obtenir un tel succès?**

   Nomme deux actions.

   - Elle s'était donné un but réaliste pour s'améliorer.
   - Elle a eu une bonne méthode d'étude avant l'examen.
   - Elle a revu sa matière la veille de l'examen.
     Elle s'était également fait un tableau synthèse des éléments à retenir.
   - La veille de l'examen, elle a demandé à son frère ou à ses parents de l'écouter répéter la matière requise pour l'examen.
   - Pendant l'examen : (1) elle a bien lu les consignes; (2) elle a pris de grandes respirations et expirations afin de se calmer; (3) elle a relu ses réponses.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Apprendre de ses erreurs

Julie, qui avait une moyenne de 62 % en français, décide d'augmenter cette moyenne de 10 % pour son prochain bulletin. Elle réussit bien son premier examen, ce qui augmente sa moyenne de trois points. Elle échoue toutefois au second. Julie essaie alors de comprendre les raisons de sa moins bonne performance. Après réflexion, elle comprend ses erreurs, demeure satisfaite d'elle-même et est convaincue qu'elle atteindra son objectif.

1. **Quelles pourraient être, selon toi, les causes de sa moins bonne performance au second examen?**

   Nomme trois possibilités.

   _____

   _____

   _____

2. **Pourquoi, selon toi, Julie demeure-t-elle confiante qu'elle atteindra son objectif?**

   _____

   _____

CORRIGÉ

Apprendre de ses erreurs

Julie, qui avait une moyenne de 62 % en français, décide d'augmenter cette moyenne de 10 % pour son prochain bulletin. Elle réussit bien son premier examen, ce qui augmente sa moyenne de trois points. Elle échoue toutefois au second. Julie essaie alors de comprendre les raisons de sa moins bonne performance. Après réflexion, elle comprend ses erreurs, demeure satisfaite d'elle-même et est convaincue qu'elle atteindra son objectif.

1. **Quelles pourraient être, selon toi, les causes de sa moins bonne performance au second examen?**

   Nomme trois possibilités.

   - Fatigue, s'est couchée trop tard.
   - Manque d'étude, mauvaise méthode pour étudier.
   - Mauvaise compréhension d'un nouveau concept.
   - Examen plus difficile.
   - N'a pas répondu à toutes les questions.

2. **Pourquoi, selon toi, Julie demeure-t-elle confiante qu'elle atteindra son objectif?**

   - Elle a repéré où étaient ses erreurs.
   - Elle sait quoi faire pour corriger ses erreurs.
   - Elle veut réussir et s'améliorer.
   - Elle sait qu'elle est intelligente et qu'en appliquant les bonnes méthodes elle peut s'améliorer.
   - Elle a révisé ses méthodes d'étude.
   - Elle a demandé conseil à son enseignant.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Mon langage intérieur

Écris ce que tu te dis habituellement dans les situations décrites ci-dessous.

1. Tu donnes une réponse incorrecte en classe.

a) Que te dis-tu habituellement? _____

_____

b) Te sens-tu bien avec ce que tu te dis? _____

_____

c) Que peux-tu te dire pour te sentir bien? _____

_____

2. Un adulte ou un autre élève compare tes résultats dans une matière à ceux d'autres élèves.

a) Que te dis-tu? _____

_____

b) Te sens-tu bien avec ce que tu te dis? _____

_____

c) Que peux-tu te dire pour te sentir bien? _____

_____

3. Ton enseignant donne un travail sur un sujet que tu ne comprends pas beaucoup.

a) Que te dis-tu? _____

_____

b) Te sens-tu bien avec ce que tu te dis ? _____

_____

c) Que peux-tu te dire pour te sentir bien?_____

_____

4. Tu échoues à un examen.

a) Que te dis-tu habituellement?_____

_____

b) Te sens-tu bien avec ce que tu te dis?_____

_____

c) Que peux-tu te dire ou faire pour te sentir bien? _____

_____

5. Un adulte te fait une remarque humiliante devant tes amis ou seul avec toi.

a) Que te dis-tu habituellement?_____

_____

b) Te sens-tu bien avec ce que tu te dis?_____

_____

c) Que peux-tu te dire ou faire pour te sentir bien? _____

_____

CORRIGÉ

Mon langage intérieur

Écris ce que tu te dis habituellement dans les situations décrites ci-dessous.

1. **Tu donnes une réponse incorrecte en classe.**

   a) **Que te dis-tu habituellement?**
   La prochaine fois, je vais me taire. Je ne suis pas intelligent(e).
   Je ne comprends jamais rien.

   b) **Te sens-tu bien avec ce que tu te dis?**
   Non, je me sens honteux(se), gêné(e) et je rougis.

   c) **Que peux-tu te dire pour te sentir bien?**
   Ce n'est pas grave de se tromper. C'est normal, ça fait partie du processus d'apprentissage. Les plus grands chercheurs font des erreurs.

2. **Un adulte ou un autre élève compare tes résultats dans une matière à ceux d'autres élèves.**

   a) **Que te dis-tu?**
   Je suis gêné(e). Je suis découragé(e) ou heureux(se).
   Cette personne n'est pas respectueuse envers moi.

   b) **Te sens-tu bien avec ce que tu te dis?**
   Non, je suis mal à l'aise. Je sens de la pression, de la compétition.

   c) **Que peux-tu te dire pour te sentir bien?**
   Ce qui est important, c'est que je m'améliore et que j'évalue mes progrès en fonction de ma situation. L'important, c'est que je comprenne où sont mes erreurs.

3. **Ton enseignant donne un travail sur un sujet que tu ne comprends pas beaucoup.**

   a) **Que te dis-tu?**
   J'aurais dû écouter en classe, je ne comprends jamais rien, c'est toujours la même chose.

   b) **Te sens-tu bien avec ce que tu te dis?**
   Non, ça me donne le goût de tout abandonner.
   Je me sens nerveux(se), agressif(ve) ou passif(ve).

   c) **Que peux-tu te dire pour te sentir bien?**
   Je vais demander de l'aide à mon enseignant ou à un ami. Je vais lire la leçon dans mon livre de référence. Je me dis que je suis capable de comprendre et que je dois trouver des moyens d'y arriver.

4. **Tu échoues à un examen.**

   a) **Que te dis-tu habituellement?**
   Il était trop difficile. J'aurais dû me coucher plus tôt.
   Le professeur enseigne mal.

   b) **Te sens-tu bien avec ce que tu te dis?**
   Non, je sens que je n'ai pas de pouvoir sur ma réussite.
   Elle dépend des autres.

   c) **Que peux-tu te dire ou faire pour te sentir bien?**
   Ce n'est pas catastrophique. Je vais me reprendre. Il s'agit que je comprenne mes erreurs, que j'utilise les bonnes méthodes de travail et que je persévère.

5. **Un adulte te fait une remarque humiliante devant tes amis ou seul avec toi.**

   a) **Que te dis-tu habituellement?**
   Je hais cette personne. Je vais lui remettre ça. Il a raison de me dire ça, j'ai honte.

   b) **Te sens-tu bien avec ce que tu te dis?**
   Non, j'ai le coeur gros **ou** je me sens agressif(ve).

   c) **Que peux-tu te dire ou faire pour te sentir bien?**
   Je vais le voir pour lui dire que je n'ai pas aimé sa remarque.
   Je lui mentionne comment je me sentais (humilié(e), gêné(e).
   Finalement, je lui demande de ne plus recommencer.

Leçon 6 - L'apprentissage de stratégies de travail

Objectifs

L'élève sera capable :

- de se donner un langage interne positif en ce qui a trait à ses capacités;
- de reconnaître les étapes d'une stratégie utile pour réaliser ses travaux scolaires;
- d'expérimenter cette stratégie.

Activités

- Retour sur le cours précédent et le devoir.
- Réflexion sur les étapes d'une bonne stratégie.
- Expérimentation de la stratégie.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 8 - Mon langage intérieur.
N° 9 - Les étapes d'une stratégie efficace.

Note à l'enseignant

L'importance des objectifs de cette leçon - maîtriser un langage interne efficace, pratiquer des stratégies - a été expliquée au début du chapitre. Pour certains toutefois, ces objectifs s'avèrent plus difficiles à atteindre.

- Les enseignants qui apprennent et enseignent à l'aide d'une approche plus affective, globale et intuitive que cognitive, séquentielle et déductive seront moins à l'aise avec le contenu de la leçon. L'objectif n'est alors pas de changer complètement son approche. Il s'agit plutôt de trouver comment et quand l'approche stratégique vous donnera le plus de satisfaction.

- Une autre difficulté réside dans le fait de pratiquer un langage interne impliquant un travail de métacognition. Dans ce cours, les élèves réfléchiront aux processus efficaces pour étudier et analyser le travail à faire. Les élèves de 1re secondaire ayant peu d'expérience sur ce plan, l'acquisition d'habiletés nécessitera de l'expérimentation.

- Il peut être difficile de faire la transition entre un langage interne négatif à un plus positif. Certains élèves ont vécu des expériences personnelles qui les ont amenés à penser négativement. Aussi, lorsque vous vous adresserez à votre classe, ce sera plus utile pour les élèves si vous reconnaissez d'abord combien il peut être difficile pour certains d'avoir un langage interne positif. Vous pourrez ensuite vous prononcer sur les atouts d'un langage interne positif.

Déroulement de la leçon 6

1• Retour sur le cours précédent et le devoir

L'enseignant fait la synthèse des éléments importants ressortis lors du dernier cours.

Il présente les objectifs du devoir, la fiche d'activité n° 8, « Mon langage intérieur » : se donner un langage interne positif à partir de ce qu'on a appris dans les cours précédents. Il souligne à nouveau combien notre langage interne concernant notre valeur personnelle et nos capacités influence nos sentiments et nos comportements et, par conséquent, notre sentiment de compétence personnelle.

L'enseignant discute des réponses de chacune des questions de la fiche d'activité n° 8, « Mon langage intérieur ». Il souligne l'importance de changer notre langage interne de « Je suis stupide, je ne suis bon à rien, je ne serai jamais capable » à « L'erreur est normale, qu'est-ce que je dois faire différemment pour réussir? Comment m'y prendre pour réussir? »

À l'aide de la dernière question du devoir, l'enseignant illustre comment différentes pensées orientent vers des buts très différents (voir l'annexe II). Un élève qui se demande devant un travail « Qu'est-ce que je vais apprendre? Comment vais-je procéder? » sera plus enclin à se donner des buts personnels et à évaluer les résultats de son travail en fonction de ses progrès personnels. À l'inverse, celui dont les pensées sont orientées vers la recherche d'un jugement de sa compétence (obtenir un jugement positif ou éviter un jugement négatif) « Suis-je capable de le faire? Est-ce que je vais avoir l'air stupide si je ne réussis pas? » sera porté à se donner un but compétitif et à évaluer son travail en fonction de critères du même ordre. Il importe donc de se doter d'objectifs personnels réalistes et de pensées axées sur le processus de réalisation du travail à faire « Comment vais-je m'y prendre pour faire ce travail? »

2• Réflexion sur les étapes d'une bonne stratégie

Préparation préalable de l'enseignant
Les réflexions suscitées dans ce cours seront plus faciles et profitables si elles sont faites à partir de travaux scolaires auxquels les élèves peuvent s'identifier. L'enseignant devra donc s'informer, auprès des enseignants concernés, de la nature :

- d'un travail de français récemment remis (qui comportait un défi raisonnable);
- d'un travail de mathématiques à remettre (qui comporte un défi raisonnable).

Il animera les discussions à partir de ces deux travaux.

a) L'enseignant explique aux élèves les objectifs du cours. Il leur fait comprendre l'utilité de développer de bonnes stratégies pour réussir à atteindre leurs objectifs personnels immédiats et futurs.

b) Il commence la discussion en leur demandant quelles sont les stratégies qu'ils ont utilisées pour faire leur travail de français. Il décortique avec eux toutes les actions qu'ils ont faites pour réaliser le travail, à l'aide du tableau ci-dessous. Il note au tableau les principaux éléments.

1. L'analyse du travail à faire
   - Ont-ils compris la consigne (le travail à faire)?
   - Ont-ils compris le texte à l'étude?
   - Ont-ils été chercher de l'aide au besoin?
   - Ont-ils évalué les habiletés et les efforts requis?

2. La planification du travail
   - Ont-ils divisé le travail en étapes compréhensibles et faisables?
   - Ont-ils planifié des périodes de travail?

3. Les actions réalisées pour faire le travail
   - Quelles ont été les grandes étapes de réalisation?
   - De façon plus précise, comment ont-ils procédé à l'intérieur de chacune de ces étapes?

4. L'évaluation des résultats
   - Ont-ils réussi leur travail?
   - Si oui, à quoi attribuent-ils leur réussite?
   - Si non, à quoi attribuent-ils le résultat? (mauvaise stratégie, peu d'efforts, etc.)

5. Bilan général de la démarche utilisée
   - Quelle a été l'efficacité de leur démarche?
   - Quels en ont été les facteurs positifs et négatifs?
   - Comment corriger les erreurs?
   - Y aurait-il d'autres stratégies à utiliser, d'autres façons de faire?
   - Ont-ils réussi à faire le travail?
   - Ont-ils atteint leurs buts personnels?

À travers la discussion, il leur fait comprendre qu'une stratégie efficace est à la fois structurée et souple. Structurée, en ce qu'elle prend en considération l'analyse du travail à faire, de même que les efforts, les habiletés et le soutien qui sont requis pour atteindre leurs buts. La stratégie est souple car elle doit être réajustée au fur et à mesure de son déroulement.

3• Expérimentation de la stratégie

a) La dernière partie du cours (environ le tiers) est consacrée à la préparation du travail que les élèves ont à remettre en mathématiques. L'enseignant répartit les élèves en équipes de trois. Il s'assure que des élèves faibles, moyens et forts en mathématiques se retrouvent dans chaque groupe. Il distribue à chaque élève la fiche d'activité n° 9, « Les étapes d'une stratégie efficace ». À l'aide des éléments contenus dans la fiche, les élèves doivent élaborer les stratégies pour faire leur travail de mathématiques.

b) L'enseignant demande ensuite à un porte-parole par groupe de faire part à la classe des stratégies retenues. Il dégagera, tout comme il l'avait fait pour l'exercice précédent, les éléments importants à retenir.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant fait la synthèse de la leçon et amène les élèves à prendre conscience que, lorsqu'on a un travail à faire, il est important :

1) d'adopter un langage interne positif;
2) de comprendre le travail à faire;
3) de se donner un but personnel réaliste;
4) d'analyser les habiletés et les efforts requis;
5) de planifier les actions à faire en divisant le travail en étapes;
6) d'aller chercher de l'aide auprès de son enseignant ou d'un ami;
7) d'évaluer les résultats de ses actions pour corriger sa stratégie.

Il leur mentionne également que :

- en appliquant les stratégies appropriées pour réaliser une tâche, on peut espérer avoir des succès;
- tous les élèves, et non seulement ceux qui éprouvent des difficultés, doivent fournir des efforts pour appliquer les stratégies utiles et persévérer malgré les obstacles;
- s'ils utilisent ces stratégies régulièrement, elles deviendront dans bien des cas automatiques et exigeront moins d'efforts;
- certaines stratégies exigeront toujours des efforts.

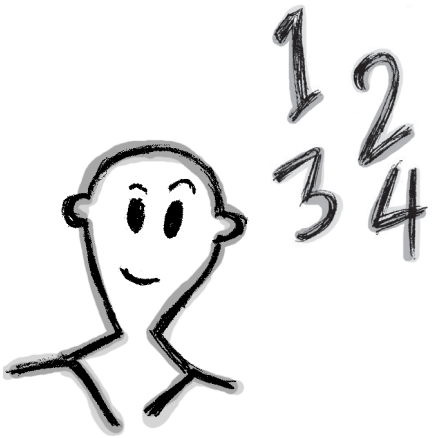
Travail personnel de prolongement

L'enseignant demande aux élèves de terminer le devoir de mathématiques à l'aide de la fiche d'activité n° 9, « Les étapes d'une stratégie efficace ».

Il demande aux élèves volontaires d'illustrer à leur choix, sur trois affiches, les principaux éléments de la leçon d'aujourd'hui : les étapes d'une stratégie efficace.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Les étapes d'une stratégie efficace



1. ANALYSER LE TRAVAIL À FAIRE

- Lire la consigne et le texte.
- Comprendre la consigne et le texte.
- Évaluer si je possède toutes les habiletés pour faire le travail.
- Demander de l'aide au besoin.
- Formuler le travail de façon compréhensible et faisable.
- Se donner un but personnel réaliste.

2. PLANIFIER LES ACTIONS POUR RÉALISER LE TRAVAIL

- Diviser le travail en étapes.
- Évaluer le temps requis pour chacune des étapes.
- Établir un calendrier de travail.

3. RÉALISER LE TRAVAIL

- Respecter mon calendrier de travail.
- Demander de l'aide au besoin.

4. ÉVALUER LES RÉSULTATS DE MON TRAVAIL

- Est-ce que j'ai complété le travail?
- Mes réponses sont-elles pertinentes?
- Est-ce que j'ai atteint mon objectif personnel?
- Est-ce que l'effort que j'y ai mis était adéquat?
- Est-ce que ma façon de faire était pertinente?
- Comment corriger mes erreurs, modifier ma stratégie?

CHAPITRE 3

Le sentiment de soutien scolaire et social

CHAPITRE 3
Le sentiment de soutien scolaire et social

But poursuivi

Que l'élève :
• développe le sentiment d'être soutenu dans les domaines scolaire et social.

Objectifs

L'élève sera capable :
• de participer activement aux équipes de travail scolaire;
• de participer activement aux rencontres de son groupe de base.

Notes pédagogiques

Nous avons tous besoin de sentir que nous sommes acceptés et soutenus par notre milieu familial et social. Le concept de soi peut se développer lorsque l'élève perçoit qu'il est important pour son enseignant et pour les autres élèves de sa classe, que ceux-ci le valorisent et le soutiennent. Il se sent alors aimé, accepté et engagé dans un réseau relationnel auquel il s'identifie.

En classe, le sentiment d'être soutenu par les pairs se développe lorsque les élèves ont des occasions de partager. Il peut s'agir d'échanges sur certaines expériences, sur leur origine culturelle ou sur des projets dont ils sont fiers. Il peut également s'agir d'expériences de travail en équipe. Toutes ces opportunités les aident à connaître davantage leurs camarades, à comprendre leurs valeurs et leurs comportements et à apprécier chez eux de nouvelles qualités et compétences.

Dans les prochains cours, l'enseignant développera chez ses élèves les habiletés nécessaires au travail scolaire coopératif et au soutien, entre amis, dans les domaines scolaire, affectif et social. Ces apprentissages se feront par l'intermédiaire d'expérimentations dans le groupe de base et les équipes de travail.

- **Le groupe de base** (4 membres) est formé selon des liens d'affinité entre les élèves. La composition de ces groupes peut demeurer la même sur une longue période. Lors de ces rencontres, les élèves discuteront et tenteront d'apporter des solutions aux difficultés qu'ils vivent sur le plan scolaire. Ces rencontres, d'une durée d'environ dix minutes, se tiendront au début de chaque période, à compter de la huitième leçon. Plus d'information sur les groupes de base se trouve au début de la huitième leçon.

- **L'équipe de travail** (2 à 4 membres) est formée en fonction d'objectifs scolaires et est ainsi axée sur la tâche. Pour atteindre les objectifs scolaires, l'élève doit développer certaines habiletés scolaires et sociales (partage, coopération, écoute, etc.). Contrairement au groupe de base, dont la composition est stable durant l'année scolaire, la composition de l'équipe de travail varie selon la tâche à accomplir. Afin que les élèves puissent fonctionner efficacement et se sentir à l'aise dans l'équipe de travail, il importe de leur permettre de vivre (d'expérimenter) différents rôles, dont voici quelques exemples.

  - **Le chronométreur :** il aide le groupe à gérer le temps de l'activité et à respecter les délais.

- **Le lecteur :** il fait la lecture des documents nécessaires à l'exécution de la tâche.

- **L'observateur :** il observe, à l'aide d'une grille assez simple, une ou deux habiletés sociales fixées par le groupe (écoute, partage, etc.). Il fournit aux membres du groupe les résultats de ses observations.

- **Le porte-parole :** il présente les conclusions des membres de son groupe au reste de la classe.

- **Le secrétaire :** il prend note des points discutés, des commentaires émis et des conclusions aux quelles sont arrivés les membres de son groupe.

Ceci constitue une liste de base des différents rôles que peuvent expérimenter les élèves. Ceux-ci varient en fonction de la nature de la tâche à accomplir. Il importe de ne pas créer de rôles inutiles.

Leçon 7 - Les comportements sociaux indispensables au travail d'équipe

Objectifs

L'élève sera capable :

- de réaliser une tâche en équipe;
- de comprendre les attitudes et les comportements essentiels au bon fonctionnement d'une équipe de travail;
- de définir les qualités des personnes avec qui il aimerait travailler;
- de reconnaître les avantages du travail en équipe.

Activités

- Retour sur le cours précédent et le devoir.
- Rassembler les mots en phrases significatives.
- Qualité des personnes avec qui j'aime travailler.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 9 - Les étapes d'une stratégie efficace.
N° 10 - Liste de phrases significatives à découper.

L'enseignant doit sélectionner dans la liste le nombre de phrases nécessaires pour le déroulement de l'activité, soit une phrase par groupe de quatre étudiants.

Il découpe chaque phrase en groupes de mots de façon que l'activité offre un défi stimulant aux élèves (ni trop facile, ni trop difficile).

Facultatif : Il découpe chaque mot en syllabes et les insère dans une petite enveloppe.

Il insère les groupes de mots dans une enveloppe.
L'enseignant doit avoir autant d'enveloppes en sa possession qu'il a d'équipes de quatre élèves.

N° 11 - Les qualités des personnes avec qui j'aime travailler.
N° 12 - Le travail d'équipe.
N° 13 - Ma participation au travail d'équipe.

Note à l'enseignant

Les élèves ne savent pas automatiquement comment travailler en équipe. Cette leçon est conçue pour les aider à réaliser les habiletés sociales nécessaires. Celles-ci doivent être renforcées durant toute l'année scolaire.

Les équipes de travail possèdent toujours deux objectifs, l'un scolaire et l'autre social. Les objectifs scolaires ont trait aux connaissances et aux stratégies à développer. Les objectifs sociaux concernent les habiletés d'interaction qui doivent être privilégiées et pratiquées. Le rôle de l'enseignant est de préciser les objectifs scolaires et sociaux (partage, respect, écoute des autres, etc.) et de s'assurer qu'ils sont atteints.

Déroulement de la leçon 7

1• Retour sur le cours précédent et le devoir

L'enseignant fait la synthèse des éléments importants qui sont ressortis lors du dernier cours. À l'aide de la fiche d'activité n° 9, « Les étapes d'une stratégie efficace », il questionne les élèves sur les stratégies qu'ils ont utilisées pour faire leur travail de mathématiques. Il leur rappelle que plus ils s'habitueront à utiliser de telles stratégies, moins elles leur demanderont d'effort.

Il présente ensuite les affiches produites par les élèves. Celles-ci illustrent leurs perceptions des éléments importants discutés lors du dernier cours. Il les place bien en vue dans la classe. S'il y en a plusieurs, il pourra les afficher dans le corridor.

2• Rassembler les mots en phrases significatives

a) L'enseignant présente les objectifs du cours. Il fait comprendre aux élèves l'utilité de posséder les habiletés nécessaires au travail d'équipe et ce pour leur vie actuelle et future.

b) L'enseignant explique aux élèves la tâche qu'ils auront à faire dans les prochaines minutes. Il les répartit ensuite en équipes de quatre élèves.

c) L'enseignant distribue une enveloppe au porte-parole de chaque équipe, qu'il aura lui-même choisi. Il leur demande de faire tirer un papier au hasard par un membre de leur équipe (durée : 2 minutes).

Facultatif :
L'enseignant peut, s'il estime que les élèves pourront réaliser rapidement l'activité (2 minutes), leur demander un travail individuel préalable. Celui-ci consistera à former le mot correspondant aux syllabes contenues dans une petite enveloppe. L'enseignant aura pris soin de découper chaque mot en syllabes qu'il aura placées dans une petite enveloppe.

---

d) L'enseignant demande aux élèves de mettre en commun les mots de chacun des membres de l'équipe afin d'en faire une phrase significative (durée : 3 minutes).

e) L'enseignant demande au porte-parole de chaque équipe de lui donner la réponse du groupe, qu'il écrit au tableau. Il explique la pertinence de chacune des phrases et en fait comprendre l'utilité.

3• Qualités des personnes avec qui j'aime travailler

a) L'enseignant demande aux élèves de réfléchir individuellement à quatre qualités des personnes avec qui ils aiment travailler. Pour les aider, il distribue la fiche d'activité n° 11, « Les qualités des personnes avec qui j'aime travailler ».

b) L'enseignant questionne les élèves sur les qualités qu'ils ont choisies. Il écrit les plus importantes au tableau et commente leur pertinence.

c) L'enseignant demande aux élèves de nommer les avantages du travail d'équipe à l'aide des questions de la fiche d'activité n° 12, « Le travail d'équipe ». Cette activité se fait en équipe.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant fait la synthèse de la leçon et amène les élèves à prendre conscience que, lorsqu'on travaille en équipe, il est essentiel de respecter les consignes suivantes :

- bien comprendre le travail à faire;
- se concentrer sur la tâche à réaliser;
- s'écouter réciproquement,
  respecter les opinions de chacun;
- participer;
- s'entraider;
- partager les tâches.

Travail personnel de prolongement

L'enseignant demande aux élèves de compléter la fiche d'activité n° 13, « Ma participation au travail d'équipe ».

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Liste de phrases significatives à découper

1. S'en tenir à la tâche est une habileté importante pour la réussite du travail de groupe.

2. Avant de commencer le travail de groupe, il faut s'assurer de bien comprendre les consignes.

3. Partager son matériel et se souvenir de l'utiliser à tour de rôle est indispensable lors du travail de groupe.

4. Offrir ses félicitations, s'encourager et s'entraider doivent être des pratiques courantes du travail d'équipe.

5. S'écouter les uns les autres sans s'interrompre et encourager chacun à participer est fort important pour bien réussir un travail de groupe.

6. De nos jours, la plus importante maladie n'est ni la lèpre, ni la tuberculose; c'est plutôt le sentiment d'être indésiré et délaissé par tous (Mère Teresa, 1979).

7. Sans implication, sans efforts communs et sans préoccupation des autres, il est impossible de réaliser un travail d'équipe.

8. L'abeille est honorée parce qu'elle travaille non pour elle seule, mais pour tous.

9. C'est réunis que les charbons brûlent; c'est en se séparant que les charbons s'éteignent.

10. S'unir pour passer l'eau et l'on n'est pas mangé par les caïmans.

11. Autres phrases.

Note
Les phrases à décoder doivent porter sur les conditions propices au travail de groupe : se donner un but commun, partager les tâches, écouter, respecter et considérer ce que les autres disent, aider ceux qui ne réussissent pas, etc.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Les qualités des personnes avec qui j'aime travailler

Coche les quatre qualités que tu considères comme les plus importantes.

J'aime travailler avec des personnes...

- ☐ intelligentes, éveillées, vives d'esprit
- ☐ qui disent leur opinion
- ☐ calmes
- ☐ sérieuses
- ☐ responsables
- ☐ qui aident les autres
- ☐ positives
- ☐ respectueuses des autres
- ☐ actives
- ☐ qui écoutent les autres
- ☐ autres (écris ta réponse) _____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Le travail d'équipe

À la suite du travail que vous venez de faire, répondez aux questions suivantes en équipe. Référez-vous à la liste des sentiments au verso de cette feuille.

1. Qu'avez-vous appris dans cette activité?

_____

_____

_____

2. Comment vous sentiez-vous lorsque vous travailliez en équipe?

_____

_____

_____

3. En quoi le travail d'équipe peut-il être bénéfique?

_____

_____

_____

Les sentiments et les émotions

Admiration
Affection
Agressivité
Amitié
Amour
Amusement
Antipathie
Anxiété
Appréhension
Arrogance
Bien-être
Bonheur
Bonté
Chagrin
Colère
Confiance
Confort
Confusion
Contentement
Courage
Crainte
Culpabilité
Déception
Découragement
Dédain
Démotivé
Désappointement

Désir Échec
Égoïsme
Embarras
Émerveillement
Encouragement
Ennui
Envie
Espoir
Exaltation
Frayeur
Frustration
Gaieté
Gêne
Générosité
Gratitude
Haine
Honte
Impatience
Impuissance
Incompréhension
Inconfort
Insécurité
Irritation
Jalousie
Joie
Mécontentement
Méfiance

Nervosité
Orgueil
Paix
Panique
Paresse
Passion
Plaisir
Peur
Pitié
Rage
Rancune
Regret
Rejet
Remords
Ressentiment
Satisfaction
Sécurité
Sérénité
Solitude
Soulagement
Stress
Surprise
Sympathie
Tendresse
Tension
Terreur
Tristesse

Ministère de l'éducation. *Guide pédagogique d'enseignement moral et religieux protestant, 5e année.* Annexe C.27.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Ma participation au travail d'équipe

1. **Es-tu satisfait(e) de ta participation au travail de ton équipe lors du dernier cours?** Coche les endroits où tu es satisfait(e).

   ☐ j'ai bien compris les consignes

   ☐ j'ai participé

   ☐ j'ai écouté les autres

   ☐ j'ai aidé les autres

   ☐ j'ai été positif(ve)

   ☐ j'ai été calme

   ☐ j'ai respecté les opinions des autres

   ☐ je me suis concentré(e) sur la tâche à faire

   ☐ autres (précise) _____

2. **Es-tu satisfait(e) du travail de ton équipe?** Explique pourquoi.

   _____

   _____

   _____

3. **Si tu n'as pas été tout à fait satisfait(e) :**

que pourrais-tu faire pour augmenter ta satisfaction?

_____

_____

_____

quel objectif l'équipe devrait-elle se fixer pour améliorer son fonctionnement?

_____

_____

_____

Leçon 8 - L'équipe de travail et le groupe d'amis

Objectifs

L'élève sera capable :

- d'évaluer sa participation au travail de son équipe;
- de se donner des objectifs pour améliorer sa participation au travail d'équipe;
- d'identifier les qualités d'un(e) ami(e);
- de différencier les caractéristiques d'une équipe de travail et d'un groupe d'ami(e)s.

Activités

- Retour sur le cours précédent et le devoir.
- Réflexion sur l'amitié.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 13 - Ma participation au travail d'équipe.
N° 14 - Des ami(e)s, c'est quoi au juste?
N° 15 - Des ami(e)s, c'est fait pour ça!

Note à l'enseignant

Cette leçon a pour but de permettre à l'élève de mesurer sa participation à une équipe de travail. Ceci lui permettra de corriger son comportement au besoin et de prendre conscience des raisons pour lesquelles il peut être agréable de travailler avec lui.

Déroulement de la leçon 8

1• Retour sur le cours précédent et le devoir

L'enseignant fait la synthèse des éléments importants qui sont ressortis lors du dernier cours.

a) L'enseignant explique qu'à l'aide de la fiche d'activité n° 13, « Ma participation au travail d'équipe », chaque élève a évalué individuellement sa participation au travail d'équipe du dernier cours.

b) Il les invite maintenant à partager leurs réponses avec les membres de leur équipe (ils doivent reprendre les mêmes équipes que celles du cours précédent).

c) Il leur explique qu'un porte-parole devra l'informer par écrit d'un objectif commun à atteindre et qui améliorerait le travail d'équipe. Chaque groupe nomme son porte-parole.

2• Réflexion sur l'amitié

a) L'enseignant explique les objectifs de la dernière partie du cours et leur utilité immédiate et future pour les élèves.

b) Il demande aux élèves de compléter individuellement la fiche d'activité n° 14, « Des ami(e)s, c'est quoi au juste? ».

c) L'enseignant reprend chacune des questions de la fiche d'activité et en discute avec les élèves. Il écrit les principales qualités d'un(e) ami(e) au tableau. Il prend soin de faire ressortir le rôle de soutien scolaire, affectif et social que doit jouer un(e) ami(e).

d) L'enseignant interroge les élèves sur les différences et les similitudes entre une équipe de travail et un groupe d'amis(es). Il leur fait comprendre que les deux groupes partagent des objectifs d'entraide. L'équipe de travail est toutefois centrée sur la réalisation d'une tâche scolaire particulière. Il précise qu'au prochain cours, ils formeront des groupes de base. Ces groupes ont pour objectif l'entraide scolaire, affective et sociale.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant fait la synthèse du cours et amène les élèves à prendre conscience des points suivants :

- leur habileté à travailler en équipe se développera au cours de l'année; plus ils développeront leur habileté, plus ce sera facile et agréable de travailler en équipe;
- ils doivent sans cesse évaluer leur participation afin de pouvoir modifier leurs comportements inadéquats;
- il est important d'avoir des ami(e)s; leur soutien nous aide à traverser les périodes plus difficiles, à découvrir des solutions à nos problèmes;
- il n'est pas nécessaire d'avoir beaucoup d'ami(e)s; ce n'est pas la quantité mais la qualité qui importe.

Travail personnel de prolongement

- L'enseignant demande aux élèves de répondre aux questions de la fiche d'activité n° 15, « Des ami(e)s, c'est fait pour ça! », pour le prochain cours.
- Il demande aux élèves volontaires d'illustrer les caractéristiques du travail en équipe et du groupe d'amis. Si le nombre d'élèves volontaires le permet, plusieurs affiches pourraient être produites. La mosaïque pourrait s'étendre dans le corridor.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Des ami(e)s, c'est quoi au juste?

1. À quoi ressemble l'ami(e) idéal(e) pour toi?

Décris-le(la) : âge, qualités, intérêts, disponibilité.

_____

_____

_____

2. Pourquoi te sentirais-tu bien avec lui(elle)?

_____

_____

_____

3. En classe, pourquoi est-ce important d'avoir des ami(e)s?

_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Des ami(e)s, c'est fait pour ça!

1. En classe, dans quels domaines tes ami(e)s pourraient-ils t'aider?

_____

_____

_____

2. En classe, que pourrais-tu apporter à tes ami(e)s?

_____

_____

_____

Leçon 9 - Le soutien affectif

Objectifs

L'élève sera capable :

- de vivre une expérience de partage et de soutien avec les membres de son groupe de base;
- de dégager les habiletés relationnelles nécessaires au fonctionnement du groupe de base;
- de comprendre l'importance d'appartenir à un groupe de base.

Activités

- Retour sur le cours précédent et le devoir.
- Identification des qualités des membres d'un groupe de base.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 15 - Des ami(e)s, c'est fait pour ça!
N° 16 - Les qualités des membres de mon groupe de base.
N° 17 - À la poursuite de mon avenir.

Division de la classe en groupes de base par l'enseignant.
Le nombre d'élèves par groupe est fonction du nombre d'élèves dans la classe.

Note à l'enseignant

Dans le cadre de ce cours, l'enseignant formera les « groupes de base ». L'objectif essentiel poursuivi par ces groupes est l'entraide, principalement sur le plan scolaire. Le travail informel effectué par les élèves lors des rencontres des groupes de base concourt à l'établissement de leur sentiment de sécurité, de pouvoir et de compétence scolaire et sociale.

La composition des groupes de base doit être faite selon deux principes : l'hétérogénéité et la complicité entre les élèves. Par ses observations personnelles, l'enseignant compose ces groupes selon les affinités qu'il perçoit entre les élèves. Il peut se servir des fiches d'activité n° 1, « On fait connaissance » ou d'un questionnaire « Sociogramme » qu'il aura fait passer en classe. Enfin, il pourra aussi se servir des équipes que les élèves ont eux-mêmes formées lors des leçons précédentes.

Pour s'assurer que les élèves développent une certaine complicité et atteignent les objectifs, il est préférable que la composition des groupes demeure stable durant une longue période. Il s'avère également important d'assurer une fréquence et une durée suffisante des rencontres des membres des groupes de base. Il est suggéré qu'à partir de la leçon 9 une dizaine de minutes soient accordées à la rencontre des groupes de base au début de chaque cours.

Chaque groupe consignera dans un journal de bord l'essentiel de ses discussions. L'enseignant prendra connaissance régulièrement des journaux de bord de chaque équipe, ce qui lui permettra de connaître davantage ses élèves et de s'assurer de la bonne marche des groupes.

Cette leçon permettra à l'élève de comprendre l'importance du groupe de base et de prendre conscience du pouvoir qu'il détient sur son fonctionnement. Il réalisera que sa participation et ses attitudes constituent des facteurs déterminants de sa réussite.

Déroulement de la leçon 9

1• Retour sur le cours précédent et le devoir

L'enseignant fait la synthèse des éléments importants qui sont ressortis lors du dernier cours. Il commente ensuite les affiches qui illustrent ses propos. Il les place bien en vue dans la classe et dans le corridor (s'il y a lieu).

L'enseignant fait ensuite un retour sur le devoir, la fiche d'activité n° 15, « Des ami(e)s, c'est fait pour ça! ». Il demande aux élèves leurs réponses, qu'il inscrit au tableau. Il leur fait prendre conscience de l'aide qu'ils peuvent mutuellement s'apporter pour résoudre leurs difficultés scolaires et sociales.

2• Identification des qualités des membres d'un groupe de base

a) L'enseignant présente les objectifs de la leçon et précise leur utilité pour la réussite scolaire et le bien-être psychologique des élèves. Il demande à chaque élève de répondre individuellement aux questions de la fiche d'activité n° 16, « Les qualités des membres de mon groupe de base ».

b) L'enseignant regroupe ensuite les élèves en groupes de base. Il leur demande de dégager leurs réponses communes aux deux premières questions et de déterminer quatre qualités que leur groupe privilégiera tout au long de l'année scolaire. L'enseignant nomme un porte-parole par groupe.

c) Lorsque le travail des groupes de base est terminé, l'enseignant demande à chaque porte-parole de nommer les qualités qu'ils ont choisies. Il écrit les réponses au tableau.

d) L'enseignant reprend les conclusions qui se dégagent de leurs réponses. Il définit la nature du groupe de base, qu'il différencie des équipes de travail. Il pose ensuite la question suivante aux élèves : « Considérez-vous comme essentiel que tous les membres de votre groupe de base soient toujours de la même opinion sur divers sujets? Pourquoi? »

Il leur explique que chacun d'eux fait maintenant partie d'un groupe de base et que celui-ci existera durant toute l'année scolaire. Il informe les élèves que désormais, au début de chaque cours, ils se réuniront en groupes de base.

Lors de ces rencontres, trois points seront toujours à l'ordre du jour :

1) s'assurer que chaque membre du groupe a préparé ses devoirs et leçons à remettre pour la journée;
2) aider et assister les membres du groupe qui ont besoin d'aide sur le plan scolaire;
3) aider et assister les membres du groupe qui ont besoin d'aide sur un autre plan.

L'enseignant précise qu'il sera disponible pour les conseiller lorsqu'ils le jugeront nécessaire.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant fait la synthèse du cours et amène les élèves à prendre conscience des points suivants :

- il est agréable et important d'avoir un groupe d'ami(e)s sur lequel on peut compter;
- le succès d'un groupe de base dépend de la volonté de chacun des membres de participer;
- l'hétérogénéité des groupes de base représente une richesse importante car chacun peut s'ouvrir à de nouvelles idées et à différentes perceptions;
- il est important de prendre conscience des qualités qui font de soi-même et des autres des personnes agréables avec qui partager.

Travail personnel de prolongement

L'enseignant demande aux élèves de répondre à la fiche d'activité n° 17, « À la poursuite de mon avenir... ».

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Les qualités des membres de mon groupe de base

Réponds aux questions 1 et 2.
Puis discutes-en avec les membres de ton groupe de base.

1. **Fais une liste des qualités que tu considères comme les plus importantes chez les membres d'un groupe.**

_____

_____

_____

2. **Choisis les trois qualités les plus importantes et dis pour quelles raisons tu les as choisies.**

_____

_____

_____

_____

_____

3. **En groupe, faites un consensus sur les quatre qualités que vous désirez privilégier pendant l'année scolaire.**

_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

À la poursuite de mon avenir

1. Décris le genre de personne que tu veux être à 25 ans et le genre de vie que tu veux avoir. Seras-tu marié(e), auras-tu des enfants, seras-tu ton patron, feras-tu des sports, joueras-tu de la musique dans tes temps libres, etc.?

_____

_____

_____

_____

2. Nomme deux carrières qui sont le mieux adaptées à tes intérêts?

_____

_____

3. Quelles études sont nécessaires pour faire ces carrières?

☐ secondaire ☐ université

☐ cégep ☐ autres (précise)

_____

4. **Nomme les matières scolaires que tu dois améliorer ou poursuivre pour réaliser ce que tu veux devenir.**

_____

_____

5. **Nomme cinq habitudes personnelles que tu dois développer, améliorer ou poursuivre pour réaliser tes objectifs personnels.**

_____

_____

_____

_____

_____

CHAPITRE 4

La poursuite de buts personnels significatifs

CHAPITRE 4
La poursuite de buts personnels significatifs

But poursuivi

Que l'élève :
• développe des buts personnels significatifs.

Objectifs

L'élève sera capable :
• de se fixer des objectifs d'apprentissage scolaire personnels réalistes;
• de se donner les moyens d'atteindre ses buts;
• d'évaluer l'atteinte de ses buts.

Notes pédagogiques

La poursuite de buts personnels significatifs est un objectif important qui concourt au développement de la motivation à se réaliser des élèves, que ce soit dans la vie en général ou à l'école de façon plus particulière. Les activités qui génèrent une motivation intrinsèque sont orientées vers un but. La poursuite de buts significatifs représente donc une approche intéressante pour motiver les élèves à s'engager activement dans leur réussite scolaire.

La littérature a également mis en évidence l'association entre la valeur accordée à des projets personnels, la motivation à se réaliser et le bien-être psychologique. Différents niveaux de bien-être étaient associés à des évaluations distinctes de la valeur accordée à des projets personnels et, de là, à la motivation à les réaliser. Un niveau de satisfaction élevé face à la vie était associé au travail acharné pour l'atteinte de buts personnels qui offrent un défi stimulant.

Lorsqu'un élève doit réaliser une tâche qui implique une amélioration ou un jugement de ses compétences, il se trouve confronté à deux types de buts : l'un orienté vers son développement personnel, l'autre vers la performance. L'élève qui opte pour le but axé vers le développement personnel recherchera davantage l'amélioration de ses compétences, alors que celui axé vers la performance aura tendance à rechercher un jugement positif de ses compétences ou à éviter un jugement négatif de celles-ci.

La nature des buts que l'élève se fixe revêt une grande importance pour le maintien et le développement de sa motivation et de son bien-être psychologique. Ce ne sont pas tous les buts qui le stimuleront à poursuivre une tâche et à persévérer malgré les erreurs. Chaque but aura un effet différent sur son sentiment de compétence et de valeur personnelle. Celui qu'il privilégiera, l'amélioration de ses compétences personnelles ou la démonstration de ses compétences aux autres, influencera sa perception de sa capacité à réussir la tâche. Celle-ci, à son tour, déclenchera toute une configuration de sentiments et de comportements qui affecteront son choix de stratégies, sa performance et sa persévérance.

Des études ont montré que, lorsqu'un but compétitif est mis de l'avant et que l'élève croit qu'il est peu compétent pour l'atteindre, il sera

davantage enclin à attribuer ses erreurs à son manque d'habileté. Cette situation générera des sentiments négatifs et l'amènera à abandonner plus facilement les essais ultérieurs pour trouver des façons efficaces de réussir. Celui qui, placé dans la même situation, perçoit positivement ses habiletés, sera davantage porté à réagir aux obstacles de la même façon que l'élève orienté vers la maîtrise personnelle. Il persistera davantage pour trouver des solutions, attribuera moins ses échecs à son manque d'habileté et ressentira moins de sentiments négatifs. Toutefois, à l'instar de celui qui n'avait pas confiance en ses capacités, il cherchera moins à s'améliorer.

Lorsque le but mis de l'avant est la recherche d'une maîtrise personnelle accrue, les perceptions de l'élève quant à ses capacités influencent beaucoup moins son comportement pour réaliser la tâche. Il cherchera à améliorer ses compétences, peu importe sa perception de ses habiletés. Il optera généralement pour des tâches comportant des défis raisonnables et acceptera davantage les opportunités d'apprendre de nouvelles habiletés, même s'il risque de faire des erreurs publiques. Il répondra à l'échec d'une façon qui est davantage orientée vers la maîtrise personnelle, soit en réévaluant ses stratégies et les efforts qu'il a investis. Ses stratégies de résolution de problèmes s'amélioreront de plus en plus.

D'autres aspects, reliés à ceux énumérés précédemment, jouent aussi un rôle important dans la motivation à se réaliser et dans l'amélioration du bien-être psychologique :

- **l'engagement à poursuivre des buts personnels significatifs,** soit la détermination et la volonté de l'élève d'investir des efforts dans des buts qui ont une valeur personnelle;
- **l'évaluation de la faisabilité,** soit l'analyse par l'élève des conditions favorables et défavorables à l'atteinte de son but, de même que l'estimation du temps nécessaire pour y travailler;
- **le pouvoir,** soit la perception que l'accomplissement du but est en son pouvoir et qu'il sera soutenu par ses proches;
- **le progrès** qu'il perçoit dans l'atteinte du but.

Des études empiriques ont indiqué que le bien-être psychologique était relié à l'intensité avec laquelle l'élève s'engage dans la poursuite de ses buts. Un niveau élevé d'engagement jumelé à des conditions favorables a été associé à des changements positifs dans le bien-être psychologique. Par contre, un niveau élevé d'engagement et des conditions non propices ont mené à une détérioration du bien-être psychologique.

En somme, l'élève doit s'engager dans la poursuite de buts qui soient personnels, signifiants, structurés, soutenus par des personnes de son entourage, qui offrent un défi raisonnable et qui, finalement, engendrent un sentiment d'efficacité.

Caractéristiques des buts à promouvoir

Personnels
- Déterminés par rapport à des objectifs personnels qui ont une valeur pour l'élève et dont il comprend l'utilité et la portée.

Réalistes
- Offrent un défi raisonnable (ni trop élevé, ni trop bas) pour ce qui est d'améliorer le niveau de compétence initial de l'élève.
- Génèrent un niveau de stress tolérable pour l'élève.
- Perçus par l'élève comme réalisables.
- Perçus par l'élève comme étant en son pouvoir.
- Établis sur une période à long terme.

Souples
- Structurés de façon telle que le niveau d'effort augmente au fur et à mesure que l'élève progresse vers ses buts.
- Permettent la révision stratégique de ses objectifs en cours de route.

Structurés
- Planifiés de façon opérationnelle.
- Révisés périodiquement quant aux stratégies utilisées.
- Évalués en fonction des progrès personnels.

Soutenus
- Soutenus par des adultes significatifs.

Leçon 10 - La nécessité de planifier son avenir

Objectifs

L'élève sera capable :

- d'apporter du soutien aux membres de son groupe de base;
- de se projeter dans le futur;
- de comprendre la nécessité de planifier dès maintenant l'atteinte de ses idéaux;
- de comprendre la nécessité d'évaluer les conséquences de ses actions sur l'atteinte de ses idéaux.

Activités

- Première rencontre des groupes de base.
- Retour sur le cours précédent et le devoir.
- Conséquences de nos décisions sur l'atteinte de nos buts.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 17 - À la poursuite de mon avenir...
N° 18 - Mises en situation.

Le professeur inscrit sur une fiche chacune des mises en situation de la fiche d'activités n°18.
Il insère chacune d'elles dans une enveloppe.

N° 19 - Je mesure mon engagement.

Note à l'enseignant

Il peut être plus difficile pour certains élèves, qui n'ont pas encore atteint un niveau suffisant de développement, de se projeter dans un avenir plus lointain. Leurs projets d'avenir seront probablement moins précis et plus immédiats.

Déroulement de la leçon 10

1• Première rencontre des groupes de base

L'enseignant demande aux élèves de rejoindre leur groupe de base. Ces groupes ont été formés à la leçon précédente. Il aura pris soin, au préalable, d'en expliquer clairement l'objectif (voir les notes à l'enseignant de la leçon précédente).

1) Le soutien affectif entre les membres de l'équipe.

2) Le soutien scolaire, entre les membres de l'équipe, dans certaines matières telles le français, la géographie, etc.

L'enseignant explique les consignes de façon que les élèves comprennent comment procéder lorsqu'ils sont en groupe de base.

Lors de ces rencontres, trois points doivent toujours être à l'ordre du jour :

1) s'assurer que chaque membre du groupe a préparé ses devoirs et ses leçons à remettre pour la journée;

2) aider et assister les membres du groupe qui ont besoin d'aide sur le plan scolaire;

3) aider et assister les membres du groupe qui ont besoin d'aide sur un autre plan.

Pendant la rencontre des groupes de base, l'enseignant doit continuellement circuler entre les groupes afin de s'assurer du bon fonctionnement de chacun d'eux. Il apportera du soutien aux groupes qui en ont besoin.

Après environ dix minutes de discussion, l'enseignant avise les élèves que les groupes de base peuvent se rencontrer après la classe ou se référer à lui pour du soutien.

2• Retour sur le cours précédent et le devoir

Les élèves demeureront en groupes de base pour cette activité.

L'enseignant fait la synthèse des éléments importants qui sont ressortis lors du dernier cours.

Il fait un retour sur le devoir en présentant les objectifs de la fiche d'activité n° 17, « À la poursuite de mon avenir... ». Il demande aux élèves de partager leurs réponses avec les membres de leur groupe de base. À la suite des échanges entre élèves, l'enseignant fait comprendre l'importance de se projeter dans l'avenir. Il leur explique que la vision que nous avons de nous-mêmes dans le futur, nous motive à planifier notre vie actuelle en fonction de l'actualisation de cet idéal. La représentation mentale de ce que nous voulons être nous aide à anticiper et à structurer les stratégies nécessaires pour atteindre notre idéal. Elle favorise le regroupement de nos pensées, de nos émotions et de nos efforts autour des moyens pour atteindre cet idéal.

L'enseignant fait également comprendre aux élèves que l'atteinte d'un idéal se planifie. De nouveau, il souligne que la réussite n'est pas magique, qu'elle est le fruit d'une bonne planification, d'un effort soutenu et de persévérance.

Les élèves reprennent leur place.

3• Conséquences de nos actions sur l'atteinte de nos buts

a) L'enseignant présente aux élèves les objectifs du cours. Il en fait comprendre l'importance et l'utilité pour leur vie actuelle et future.

b) L'enseignant regroupe les élèves en équipes de travail de quatre élèves. Il désigne un responsable pour chaque groupe et lui demande de tirer au hasard une enveloppe.

c) L'enseignant explique la tâche à réaliser. Il s'agit pour chaque équipe de réfléchir à la situation décrite sur leur fiche et de répondre aux questions s'y rapportant. L'enseignant leur mentionne qu'ils devront se nommer un porte-parole qui fera un compte rendu de leur réflexion au reste de la classe.

d) L'enseignant demande au porte-parole de chaque équipe de lui faire part de leurs réponses pour chacune des situations énumérées sur leur fiche. Il questionne les élèves de façon à faire ressortir clairement les avantages et les inconvénients de chacune d'elles. Il les amène à comprendre l'importance d'estimer les conséquences de leurs actions et de réévaluer celles-ci périodiquement en gardant en mémoire les idéaux qu'ils veulent atteindre. Une stratégie peut être appropriée à un certain moment de notre vie et nuisible à un autre.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant fait la synthèse de la leçon et amène l'élève à prendre conscience :

- de l'importance de se donner des buts à long terme;
- de la nécessité de planifier dès maintenant son avenir;
- de l'utilité de réévaluer périodiquement ses stratégies pour atteindre ses buts;
- du travail, de l'effort, de la persévérance et du soutien dont ils auront besoin pour atteindre leurs buts. Il peut donner l'exemple de joueurs de hockey, de chanteurs ou d'autres idoles qui ont travaillé fort et persévéré pour atteindre leur but.

Travail personnel de prolongement

L'enseignant demande aux élèves de compléter la fiche d'activité n° 19, « Je mesure mon engagement ».

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Mises en situation

1. Annie a 16 ans. Elle demeure chez ses parents avec son bébé de 4 mois. Lors d'une visite d'Alexandre, le père du bébé, Annie discute de son propre avenir.

- Devrait-elle se chercher du travail (elle a terminé sa 3e année de secondaire)?
- Devrait-elle rester à la maison et s'occuper du bébé?
- Devrait-elle retourner aux études?
- Voyez-vous d'autres possibilités?

D'après vous, quels sont les avantages et les inconvénients, pour Annie, de chacune de ces possibilités?

_____

_____

_____

_____

_____

Quelle situation serait la plus avantageuse pour l'avenir d'Annie? Expliquez votre choix.

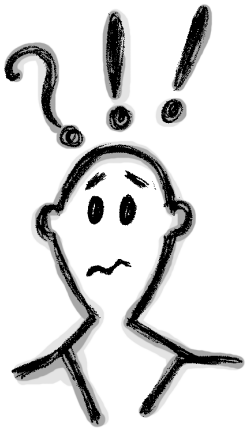
_____

_____

_____

_____

_____



2. Michel ne fournit pas toujours les efforts qu'il devrait en classe. À la fin de sa 3e année du secondaire, il veut quitter l'école et travailler. Il discute de la situation avec son frère électricien et sa soeur étudiante à l'université.

- Devrait-il quitter l'école et aller travailler?
- Devrait-il faire des efforts et poursuivre ses études?
- Voyez-vous d'autres possibilités?

D'après vous, quels sont les avantages et les inconvénients, pour Michel, de chacune de ces possibilités pour son avenir?

_____

_____

_____

_____

_____

Quelle situation serait la plus avantageuse pour l'avenir de Michel? Expliquez votre choix.

_____

_____

_____

_____

_____

3. Fadi veut être pilote d'hélicoptère. Il travaille tous les soirs de la semaine, ainsi que le samedi. Ses épargnes ont augmenté, mais ses notes ont baissé. Son enseignant inquiet de la situation discute avec Fadi des correctifs à apporter.

- Devrait-il cesser complètement de travailler?
- Devrait-il diminuer ses heures de travail?
- Devrait-il continuer son travail actuel et étudier davantage?
- Voyez-vous d'autres possibilités?

D'après vous, quels sont les avantages et les inconvénients, pour Fadi, de chacune de ces situations pour son avenir?

_____

_____

_____

_____

_____

Quelle situation serait la plus avantageuse pour l'avenir de Fadi? Expliquez votre choix.

_____

_____

_____

_____

_____

4. Flora est en 1re année du secondaire. Presque tous les soirs de la semaine, elle rencontre son ami au parc. Elle doit pour cela faire ses devoirs très rapidement et est insatisfaite de ses résultats aux examens. Elle discute de la situation avec son ami.

- Devrait-elle cesser complètement de le rencontrer les soirs où elle a des devoirs?
- Devrait-elle ne pas sortir et lui téléphoner?
- Voyez-vous d'autres possibilités?

D'après vous, quels sont les avantages et les inconvénients, pour Flora, de chacune de ces possibilités?

_____

_____

_____

_____

_____

Quelle situation serait la plus avantageuse pour l'avenir de Flora? Expliquez votre choix.

_____

_____

_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Je mesure mon engagement

A) Inscris à la fin de chaque phrase le chiffre qui correspond le plus à ton comportement habituel.

B) Place un ✔ au début de chaque énoncé portant sur un point que tu désires améliorer.

C) Choisis les deux énoncés prioritaires (encercle leur numéro) portant sur un point que tu veux améliorer cette semaine.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TOUJOURS								JAMAIS	

☐ 1. Je suis les consignes de l'enseignant pour les travaux scolaires.

☐ 2. Je termine les travaux scolaires que je commence.

☐ 3. Je fais une liste de mes buts et je m'y réfère souvent.

☐ 4. Je planifie mon temps pour la réalisation de mes travaux scolaires.

☐ 5. Je me souviens de mes succès afin d'être optimiste face à de nouveaux défis.

☐ 6. Je trouve des moyens pour maîtriser mes pensées négatives.

☐ 7. Je permets aux autres de m'aider.

☐ 8. J'aide les autres sans me négliger.

☐ 9. Je demeure concentré(e) sur mon travail jusqu'à ce qu'il soit terminé.

☐ 10. J'accepte les suggestions des autres pour réaliser mes travaux scolaires.

☐ 11. Je travaille d'une façon régulière pour réussir mes études.

☐ 12. J'essaie plusieurs solutions lorsque je vis une difficulté.

☐ 13. J'encourage les autres lorsqu'ils ont des difficultés scolaires.

☐ 14. Lorsque je ne réussis pas une tâche, j'en analyse les raisons.

☐ 15. Je fais les travaux scolaires que j'aime le moins en premier.

☐ 16. Je peux diviser un long travail en plusieurs étapes facilement réalisables.

☐ 17. Je me récompense périodiquement pour les progrès réalisés.

☐ 18. J'apprécie les conseils des autres.

☐ 19. Lorsque je ne comprends pas un travail, je cherche les informations ou je demande de l'aide.

☐ 20. Je vérifie périodiquement mes progrès et fais les ajustements nécessaires.

☐ 21. Je suis persévérant(e) dans mes efforts malgré mes erreurs.

☐ 22. Je me donne des objectifs que je suis capable de réaliser.

☐ 23. J'accepte de faire des erreurs pour apprendre.

Leçon 11 - La recherche de buts personnels stimulants

Objectifs

L'élève sera capable :

- d'apporter du soutien aux membres de son groupe de base;
- de se donner des objectifs scolaires à long terme et à court terme;
- de se donner des objectifs comportementaux à court terme;
- de planifier l'atteinte de ses objectifs.

Activités

- Deuxième rencontre des groupes de base.
- Retour sur le cours précédent et le devoir.
- Réflexion sur les caractéristiques d'un but prometteur.
- Établissement d'objectifs personnels hebdomadaires.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 19 - Je mesure mon engagement.
N° 20 - Mes objectifs hebdomadaires.

Note à l'enseignant

L'établissement d'objectifs scolaires et comportementaux hebdomadaires demande un effort important de la part de l'élève et de l'enseignant. Celui-ci doit motiver ses élèves et s'assurer que chacun d'eux s'engage dans des objectifs réalistes. Ainsi, il réorientera l'élève qui désire, en une semaine, augmenter sa moyenne dans une matière de 50 % à 75 %, ou l'élève qui se fixe des objectifs trop peu élevés.

Déroulement de la leçon 11

1• Deuxième rencontre des groupes de base

L'enseignant demande aux élèves de rejoindre leur groupe de base. Il aura pris soin, au préalable, de rappeler l'objectif du groupe.

Lors de ces rencontres, trois points doivent toujours être à l'ordre du jour :

1) s'assurer que chaque membre du groupe a préparé ses devoirs et ses leçons à remettre pour la journée;

2) aider et assister les membres du groupe qui ont besoin d'aide sur le plan scolaire;

3) aider et assister les membres du groupe qui ont besoin d'aide sur un autre plan.

Après environ dix minutes de discussion, l'enseignant avise les élèves que les groupes de base peuvent se rencontrer après la classe ou se référer à lui pour du soutien.

2• Retour sur le cours précédent et le devoir

Les élèves demeurent en groupes de base pour la discussion de la fiche d'activité n° 19, « Je mesure mon engagement ».

L'enseignant fait la synthèse des éléments importants qui sont ressortis lors du dernier cours.

Il fait ensuite un retour sur le devoir, fiche d'activité n° 19, « Je mesure mon engagement ». Il demande aux élèves ce qu'ils ont retenu de ce travail. Il leur fait ensuite comprendre combien leur engagement à poursuivre leurs buts personnels constitue un facteur déterminant de leur réussite. Lorsqu'on est moins résolu à atteindre un but, on abandonne plus facilement devant les difficultés.

3• Réflexion sur les caractéristiques d'un but prometteur

a) L'enseignant présente aux élèves les objectifs du cours. Il leur en fait comprendre l'importance et l'utilité pour leur vie actuelle et future.

b) L'enseignant leur fait part d'un but qu'il a lui-même raté et des raisons pour lesquelles il a échoué. Cette discussion amène les élèves à prendre conscience des caractéristiques d'un but prometteur : personnel, réaliste, souple, structuré et soutenu. L'enseignant utilise à cette fin le tableau inséré dans les notes pédagogiques du début du chapitre.

c) L'enseignant demande aux élèves de réfléchir individuellement à un but qu'ils s'étaient fixés et qu'ils n'ont pas atteint. Les élèves doivent noter deux raisons pour lesquelles ils n'ont pas réussi à atteindre leur but.

d) En classe, l'enseignant questionne les élèves sur :
1) le type de but qu'ils s'étaient fixés;
2) les raisons pour lesquelles ils ne l'ont pas atteint.

Il écrit au tableau les éléments les plus importants.

4• Établissement d'objectifs personnels hebdomadaires

a) L'enseignant remet aux élèves la fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires ». Il en explique les principaux objectifs : planifier et gérer l'atteinte de ses buts, développer un sentiment de pouvoir sur sa réussite scolaire, développer un sentiment d'autonomie et de compétence personnelle. Il explique ensuite aux élèves qu'ils se donneront des objectifs hebdomadaires, qu'ils en évalueront l'atteinte et se réadapteront au besoin. Cette fiche représente en quelque sorte un contrat entre l'élève et l'enseignant. Celui-ci précise son rôle, celui de les guider dans la poursuite de leurs objectifs. Il précise comment il entend les aider et leur fait part du moment où il recueillera les fiches afin de vérifier l'atteinte des objectifs.

b) L'enseignant explique que l'atteinte d'un objectif procure un sentiment de satisfaction, de compétence et de fierté uniquement s'il est attribué à ses compétences grandissantes et si le défi était assez élevé. Il est donc important de se donner des objectifs représentant des défis stimulants (ni trop élevés, pour augmenter nos chances de les atteindre; ni trop faciles, pour pouvoir apprécier pleinement nos efforts) et des moyens réalistes pour les atteindre.

c) L'enseignant précise l'importance de clarifier les éléments sur lesquels on veut s'améliorer. Un élève qui dit vouloir s'améliorer en mathématiques doit préciser sur quels éléments il veut travailler (divisions décimaux, fractions, etc.).

d) L'enseignant mentionne l'importance de réévaluer périodiquement l'efficacité des moyens qu'ils utiliseront pour atteindre leurs objectifs (écouter les explications de son enseignant, travailler régulièrement, demander de l'aide, faire ses travaux).

e) L'enseignant traite ensuite de l'importance de se donner des objectifs comportementaux. Il donne l'exemple suivant :

> **Prenons l'exemple où l'élève cible les décimaux comme sa plus grande difficulté.**
>
> - Son **objectif scolaire** pourrait être de **comprendre les décimaux,** et le **moyen** privilégié pour y parvenir, faire tous les exercices s'y rapportant dans le livre.
>
> - Son **objectif comportemental** pourrait être de demander de l'aide à son enseignant ou à un(e) ami(e), et le **moyen** privilégié pour y parvenir :
> - demander à l'enseignant sa disponibilité en cas de besoin;
> - demander le numéro de téléphone de son ami(e).

f) L'enseignant invite les élèves à réfléchir individuellement aux objectifs scolaires et comportementaux qu'ils pourraient se fixer pour la période et aux moyens pour les atteindre. Ceux qui le désirent peuvent commencer à compléter la fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires ».

Retour sur les apprentissages

L'enseignant fait la synthèse du cours et amène les élèves à prendre conscience des points suivants :

- avoir une vision du genre de vie que l'on veut avoir plus tard;
- se fixer des objectifs scolaires personnels et réalistes pour réussir son étape scolaire;
- faire les efforts nécessaires et prendre les moyens efficaces pour atteindre ses objectifs;
- être persévérant dans la poursuite de ses buts;
- réévaluer régulièrement ses efforts et ses moyens.

Pour terminer, l'enseignant montre le lien entre la poursuite d'objectifs et la satisfaction personnelle.

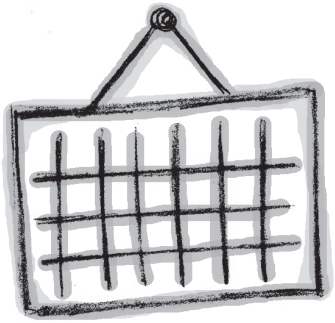
Travail personnel de prolongement

L'enseignant demande aux élèves de terminer la fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires », pour le prochain cours. Il souligne l'importance de mettre en application les objectifs fixés d'ici la prochaine période.

Il demande aux élèves volontaires d'illustrer sur des affiches les éléments importants qu'ils ont retenus des deux leçons sur la poursuite de buts personnels réalistes.

Nom _____ Groupe _____ Semaine du _____

Mes objectifs hebdomadaires



MES OBJECTIFS SCOLAIRES	MOYENS POUR LES ATTEINDRE	L'ATTEINTE DE MES OBJECTIFS	
		%	RAISONS
1.			
2.			

COMMENTAIRES de l'enseignant :

MES OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	MOYENS POUR LES ATTEINDRE	L'ATTEINTE DE MES OBJECTIFS	
		%	RAISONS
1.			
2.			

COMMENTAIRES de l'enseignant :

Activité nº 20

CHAPITRE 5

*La résolution de problèmes scolaires et sociaux**

* Adaptation de : Weissberg, R.P., Caplan, M., Bennetto, L. et Jackson, A.S. (1990). *Sixth-Grade Social Problem-Solving module*. Chicago : University of Illinois, Dep. of Psychology.

CHAPITRE 5
La résolution de problèmes scolaires et sociaux

But poursuivi

Que l'élève :

• développe un sentiment de compétence dans la résolution de ses problèmes scolaires et sociaux.

Objectifs

L'élève sera capable :

• de résoudre ses problèmes scolaires et sociaux en appliquant le processus de résolution de problèmes.

Notes pédagogiques

L'estime qu'un élève a de lui-même est étroitement liée à son habileté à résoudre ses problèmes scolaires et sociaux avec succès. Les élèves de Ire secondaire font face à de nombreux défis : s'adapter à un nouveau mode d'enseignement, devenir autonomes dans leurs apprentissages scolaires, connaître les ressources de leur nouvel environnement, se faire de nouveaux amis, gérer leur peur face aux élèves plus âgés, résister aux pressions de leurs pairs, être exclus d'un groupe, se disputer avec leurs amis, être rejetés, etc. Enseigner aux élèves un processus général pour résoudre leurs problèmes et les amener à gérer positivement leur stress augmenteront leur sentiment de compétence personnelle et de pouvoir sur leur vie.

De plus en plus de preuves existent selon lesquelles les individus habiles à résoudre leurs problèmes sont plus souples et ont une meilleure adaptation sociale. Ils peuvent affronter les situations problématiques avec davantage d'efficacité et sont en mesure de développer les moyens qui conviennent pour atteindre leurs buts personnels. Les succès répétés dans la résolution de leurs problèmes accroissent leur confiance en eux-mêmes, leur motivation et leur persévérance.

Les adolescents en difficulté d'adaptation manifestent souvent un manque d'habileté dans la résolution de leurs problèmes. Ils extraient un nombre limité d'informations de leurs interactions sociales. Fréquemment, ils ne perçoivent pas correctement les actions des autres, leur attribuant des intentions hostiles et prêtant plus attention à des indices d'agressivité. Ils manquent d'empathie et sont peu réceptifs à une perspective différente de la leur. Leur capacité d'apporter des solutions positives est limitée. Ils ont tendance à se centrer sur les fins plutôt que les moyens et à méconnaître les conséquences de leur propre comportement.

Le processus de résolution de problèmes peut être envisagé comme une série d'étapes cognitives généralisables à plusieurs situations. Il s'agit pour un élève d'être capable de comprendre les indices d'un problème, de générer plusieurs solutions réalisables, d'en évaluer les conséquences, d'expérimenter une solution et de se réévaluer.

Pour développer chez ses élèves un intérêt à utiliser le processus de résolution de problèmes, l'enseignant doit en promouvoir l'application dans la vie quotidienne de la classe. En utilisant lui-même le processus toutes les fois qu'une difficulté se présente, il encourage les élèves et leur démontre qu'ils peuvent l'appliquer dans toutes sortes de situations.

Étapes pour résoudre un problème

1- S'arrêter, se calmer, puis s'exprimer

- s'arrêter et se calmer pour mieux réfléchir avant d'agir
- prendre conscience de ce qu'on ressent
- décrire le problème

2- Examiner les solutions possibles

- choisir un but positif
- énumérer différentes solutions

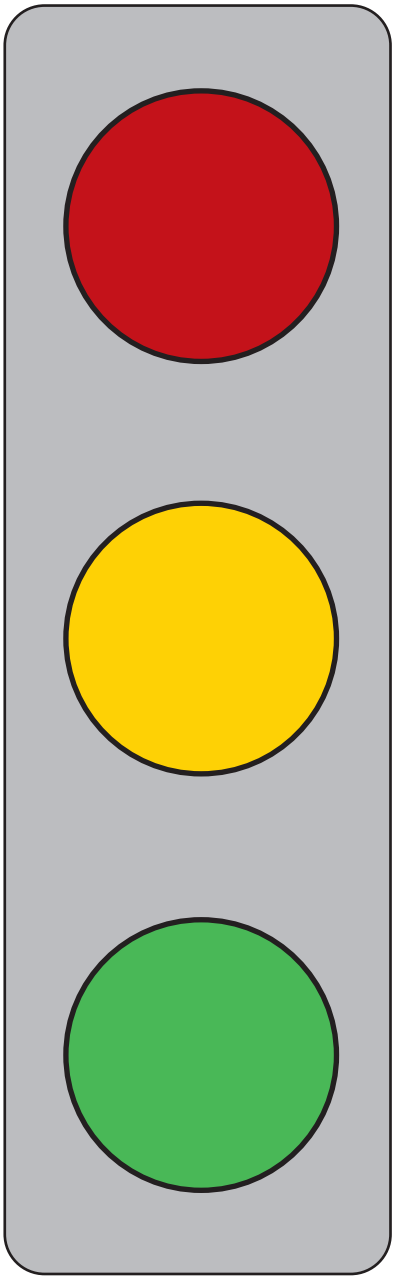
3- Estimer les conséquences de chaque solution

- réfléchir aux conséquences positives et négatives de chaque solution

4- Choisir une solution et l'expérimenter

- choisir la solution qui apparaît la meilleure
- se donner un plan d'action
- expérimenter son plan
- évaluer sa satisfaction face aux résultats
- expérimenter une autre solution

Lorsque tu as un problème...



ARRÊTE-TOI, CALME-TOI ET PENSE AVANT D'AGIR

Dis quel est le problème et ce que tu ressens

Donne-toi un but positif

Pense à plusieurs solutions

Réfléchis à leurs conséquences

VAS-Y, ESSAIE LE MEILLEUR PLAN

* Traduction libre de : Weissberg, R.P., Caplan, M., Bennetto, L. et Jackson, A.S. (1990). *Sixth-Grade Social Problem-Solving module.* Chicago : University of Illinois, Dep. of Psychology.

Leçon 12 - La nécessité de se calmer avant d'agir

Objectifs

L'élève sera capable :

- de comprendre l'utilité du processus de résolution de problèmes;
- de comprendre les avantages de s'arrêter et de se calmer avant d'agir;
- d'identifier des moyens de se calmer;
- d'appliquer une technique de relaxation dans les situations problématiques.

Activités

- Rencontre des groupes de base.
- Retour sur le cours précédent et le devoir.
- Présentation du contenu des prochaines leçons.
- Réflexion sur les méthodes de relaxation.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 20 - Mes objectifs hebdomadaires.
N° 21 - Thermomètre du stress.
N° 22 - Situations stressantes.

Note à l'enseignant

Les huit prochaines leçons permettront à l'élève d'apprendre les cinq étapes du processus de résolution de problèmes. Cet apprentissage se fera à partir de réflexion et d'expérimentations pour résoudre des problèmes courants de sa vie scolaire et sociale.

Dans cette leçon, nous entamerons la première étape du processus, soit : « S'arrêter, se calmer, puis s'exprimer ». Celle-ci permettra à l'élève de se placer dans des conditions favorables pour résoudre son problème. Il n'existe pas une méthode de relaxation qui soit la seule bonne. Chacun doit trouver celle qui lui convient en fonction de son tempérament et de la situation dans laquelle il se trouve.

Déroulement de la leçon 12

1• Rencontre des groupes de base

L'enseignant demande aux élèves de rejoindre leur groupe de base. Il aura pris soin, au préalable, de rappeler l'objectif du groupe.

Lors de ces rencontres, trois points doivent toujours être à l'ordre du jour :

1) s'assurer que chaque membre du groupe a préparé ses devoirs et ses leçons à remettre pour la journée;

2) aider et assister les membres du groupe qui ont besoin d'aide sur le plan scolaire;

3) aider et assister les membres du groupe qui ont besoin d'aide sur un autre plan.

Après quelques minutes de discussion, l'enseignant leur demande de prendre leur fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires » et, en groupe de base :

- de vérifier l'atteinte de leurs objectifs;
- d'évaluer pourquoi ils n'ont pas atteint leurs objectifs;
- de trouver des moyens pour aider ceux qui n'ont pas atteint leurs objectifs;
- au besoin, de remettre les fiches à l'enseignant afin qu'il puisse y inscrire ses commentaires.

Si le temps le permet, les élèves peuvent compléter leurs objectifs pour la semaine qui vient. Ceux qui n'ont pas terminé devront les compléter en devoir.

Pendant la rencontre des groupes de base, l'enseignant doit continuellement circuler entre les groupes afin de voir au bon fonctionnement de chacun et apporter du soutien à ceux qui en ont besoin. Après environ dix minutes de discussion, les élèves regagnent leurs places respectives.

L'enseignant rappelle aux élèves que les groupes de base peuvent se rencontrer après la classe ou se référer à lui pour du soutien, s'il y a lieu (l'enseignant se doit de rencontrer individuellement les élèves en difficulté).

2• Retour sur le cours précédent et le devoir

L'enseignant discute avec les élèves des difficultés et des avantages de se fixer des buts hebdomadaires.

Quelles sont les difficultés et les exigences liées à l'exercice de se donner des buts personnels?

RÉPONSES POSSIBLES

- Cela exige de s'arrêter, de prendre le temps et de faire des efforts pour réfléchir et planifier.
- Au début, c'est ardu et ça exige plus de temps. La difficulté diminue toutefois avec le temps. Plus on persévère dans l'exercice, moins c'est exigeant.
- Cela demande de la persévérance. L'atteinte d'un but est un processus qui s'échelonne à moyen ou à long terme. Il peut survenir des difficultés qui nous empêchent d'avancer ou nous font même revenir en arrière.
- Cela demande de la volonté. La poursuite de buts implique qu'on soit capable de choisir ce qui est le plus important pour soi (tous les élèves en sont capables). Elle signifie donc qu'on réfléchisse aux choix qui s'offrent à nous, à leurs avantages et à leurs inconvénients.

En quoi cela vous aidera-t-il (avantages), maintenant et plus tard, de vous fixer des objectifs personnels à atteindre?

RÉPONSES POSSIBLES
Les avantages immédiats.

- Cela m'oblige à évaluer mes comportements, à prendre conscience de ce qui va et de ce qui est problématique.
- Cela m'aide à prendre conscience que je suis placé(e) devant plusieurs choix de comportements et me fait réfléchir aux avantages et aux inconvénients liés à chacun d'eux.
- Cela m'aide à centrer mes énergies sur les choses que je considère comme les plus importantes pour moi.

RÉPONSES POSSIBLES
Les avantages à moyen et à long terme.

- Cela m'aide à penser d'une façon logique et à me discipliner. Je deviens ainsi plus autonome et responsable.
- Le fait de planifier l'atteinte d'un but et de me réévaluer sans cesse me donne le sentiment d'être capable de l'atteindre. Cela me motive à agir et me donne de l'énergie.
- Cela m'aide à réussir à l'école.
- Cela me donne confiance en moi et j'ai le sentiment que j'ai du pouvoir sur ma vie. J'améliore ainsi l'estime que j'ai de moi-même.

Après la discussion, l'enseignant explique que la fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires » servira à fixer les objectifs qu'ils désirent atteindre. Chaque semaine, ils vérifieront l'atteinte de leurs objectifs et se corrigeront au besoin. Cette évaluation se fera dans le cadre de la rencontre de leur groupe de base.

3• Présentation du contenu des prochaines leçons

a) L'enseignant rappelle aux élèves que l'apprentissage du processus de résolution de problèmes est important car il développe des habiletés qu'ils utiliseront toute leur vie, dans tous les domaines.

b) L'enseignant présente les cinq étapes du processus de résolution de problèmes qui seront abordées au cours des huit prochaines leçons.

Il est important que les élèves puissent toujours se référer à ces étapes. Dans cette optique, l'enseignant pourra afficher, en permanence dans la classe, les étapes du processus de résolution de problèmes.

Première étape :	**S'arrêter, se calmer, puis s'exprimer**
Leçon 12	La nécessité de se calmer avant d'agir
Leçon 13	La prise de conscience de ce qu'on ressent
Leçon 14	L'expression du problème
Deuxième étape :	**L'examen des solutions**
Leçon 15	Le choix d'un but positif
Leçon 16	L'énumération de plusieurs solutions
Troisième étape :	**L'estimation des conséquences**
Leçon 17	Les conséquences de chaque solution
Quatrième étape :	**L'expérimentation**
Leçon 18	Le choix d'une solution et son expérimentation
Leçon 19	Le plan d'action

4• Réflexion sur les méthodes de relaxation

a) L'enseignant présente les objectifs de la deuxième partie du cours.

b) Sous forme de remue-méninges, l'enseignant demande aux élèves : **Quels sont les avantages de s'arrêter et de se calmer lorsqu'on fait face à un problème? Si on ne se calme pas, que peut-il arriver?**

Les élèves devraient faire ressortir que réagir trop rapidement peut :

- compliquer un problème plutôt que de le résoudre;

- empêcher de comprendre tous les aspects du problème;
- empêcher de réfléchir à la meilleure façon de résoudre le problème.

c) L'enseignant présente aux élèves le thermomètre du stress (fiche d'activité n° 21). Ce thermomètre peut les aider à prendre conscience de leur niveau de stress. Il s'agit pour eux d'une première étape vers leur prise en charge personnelle, vers leur sentiment d'autonomie. Il en distribue une copie à chacun d'eux.

d) L'enseignant discute avec les élèves des méthodes qu'ils utilisent pour se calmer lorsqu'ils ont un problème. « Vous avez sûrement des moyens efficaces pour vous calmer. Essayons de faire une liste la plus complète possible de tous ces moyens. Qui peut me dire une technique qu'il utilise? Qu'est-ce qu'elle t'apporte (avantages)? Si tu ne faisais rien, qu'arriverait-il (embêtements)? »

e) L'enseignant explique aux élèves la technique de respiration lente. Il s'agit d'une technique simple et efficace pour se calmer. Les éléments importants de cette technique sont :

- inspirer profondément par le nez en comptant jusqu'à 4 de façon à ouvrir la cage thoracique et gonfler le ventre;
- retenir son souffle et dire « je me calme »;
- expirer lentement par le nez en comptant jusqu'à 8 (compter permet de mieux contrôler la vitesse); expirer par le nez nous oblige à aller beaucoup plus lentement que par la bouche;
- répéter toutes les étapes jusqu'à ce que l'on se sente calme.

L'enseignant fait l'exercice plusieurs fois avec les élèves en se référant à des situations stressantes vécues par ceux-ci (ex. : examens, devoirs, etc.).

f) L'enseignant place les élèves en équipes de travail de trois, choisit un porte-parole par groupe et leur demande de compléter la fiche d'activité n° 22, « Situations stressantes ». Par la suite, l'enseignant demande aux porte-parole leurs réponses. Il discute avec les élèves du bien-fondé de chacune d'elles.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant fait la synthèse de la leçon et amène les élèves à prendre conscience :

- de l'importance de se calmer avant d'agir afin de bien comprendre la situation et de réagir adéquatement;
- du fait qu'écouter son thermomètre interne permet d'identifier son niveau de stress et d'agir en conséquence;
- que la technique de respiration lente permet de diminuer le niveau de stress; elle se pratique facilement, en toutes circonstances, et leur sera utile durant toute leur vie.

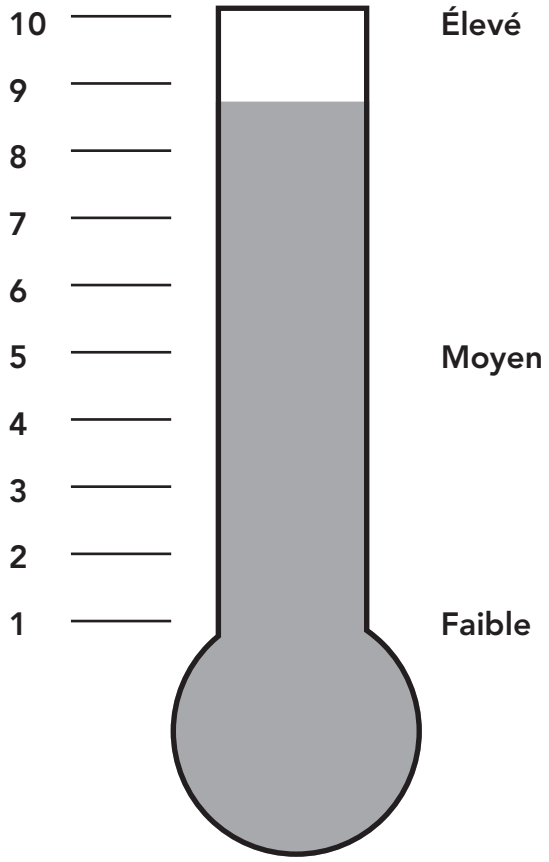
Travail personnel de prolongement

L'enseignant demande à ceux qui n'ont pas terminé la fiche n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires », de la compléter dans les plus brefs délais car ils doivent mettre en application leurs objectifs durant la prochaine semaine.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Thermomètre du stress

Arrête-toi, calme-toi et réfléchis avant de perdre les pédales!



Ton thermomètre est trop élevé???
Respire lentement et profondément plusieurs fois,
avant de faire quoi que ce soit!!!

* Traduction libre : Weissberg, R.P., Caplan, M., Bennetto, L. et Jackson, A.S. (1990). *Sixth-Grade Social Problem-Solving module*. Chicago : University of Illinois, Dep. of Psychology.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Situations stressantes

Si tu vivais les situations suivantes, quels moyens utiliserais-tu pour te calmer?

SITUATION n° 1 - Quelqu'un répand des rumeurs à mon sujet.

Un moyen pour me calmer : _____

_____

SITUATION n° 2 - Je dois répondre à des questions concernant un texte dont je ne comprends pas plusieurs mots.

Un moyen pour me calmer : _____

_____

SITUATION n° 3 - Je dois faire un exposé devant les autres élèves de ma classe.

Un moyen pour me calmer : _____

_____

SITUATION n° 4 - Je me prépare à une semaine d'examens.

Un moyen pour me calmer : _____

_____

SITUATION n° 5 - Je me dispute avec mon meilleur ami.

Un moyen pour me calmer : _____

_____

Leçon 13 - La prise de conscience de ce qu'on ressent

Objectifs

L'élève sera capable :

- de définir la notion de sentiment;
- de nommer différents sentiments;
- d'identifier ses sentiments lors de situations problématiques;
- de comprendre l'importance de reconnaître ses sentiments.

Activités

- Rencontre des groupes de base.
- Retour sur le cours précédent.
- Définir les notions de sentiment et d'émotion.
- Reconnaître les sentiments.
- Prendre conscience de ses sentiments négatifs.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 20 - Mes objectifs hebdomadaires.
N° 23 - Comment te sentirais-tu si...?
N° 24 - Situations, sentiments et émotions.

Note à l'enseignant

Dans le cadre de ce cours, les élèves seront amenés à reconnaître et à nommer leurs sentiments. L'accent est mis principalement sur les sentiments négatifs qu'ils vivent dans des circonstances liées à leur vie scolaire. Ces sentiments influencent la valeur que l'élève s'attribue, sa confiance en lui, son plaisir et son intérêt pour sa vie scolaire. Leur reconnaissance est donc un élément clé. Les principaux bénéfices que les élèves retireront de cet exercice sont : une prise de conscience qu'un problème existe, des sentiments d'identité et de pouvoir accrus.

Les sentiments négatifs éprouvés dans une situation constituent bien souvent le premier indicateur de la présence d'un problème. Ne pas reconnaître l'existence de ces sentiments peut nous empêcher de réaliser qu'il y a un problème. La prise de conscience et l'identification des sentiments négatifs constituent donc une étape préalable indispensable à la résolution d'un problème.

Prenons l'exemple d'un élève qui subit souvent les remarques sarcastiques d'autres élèves sans se défendre, ni répliquer. Cette situation pourrait ne pas l'affecter et, à ce moment, il n'y aurait pas de problèmes. Toutefois, l'élève blessé par ces remarques, qui ne s'arrête pas pour réfléchir à ce qu'elles lui font vivre comme sentiments (incompétence, découragement, colère), agit comme si la situation n'avait aucun effet sur lui. Il a alors peu de chances d'enclencher un processus pour résoudre le problème. Il risque de revivre la même situation car rien n'est réglé.

Comme adulte, lorsqu'on est témoin de telles situations, on vit bien souvent des sentiments de colère et d'impuissance. On est surtout porté à intervenir auprès de celui qui a fait la remarque désobligeante en lui disant combien celle-ci était déplacée. Dans cette situation, les deux élèves en cause ont besoin de réaliser des choses, tant celui qui a tendance à dénigrer que celui qui, étant blessé, ne protège pas son estime de lui-même.

Concrètement, l'enseignant peut vérifier si l'élève victime est conscient de la situation et le guider dans le processus de résolution. Il jugera du moment et de l'endroit opportuns pour intervenir, au moment où l'incident se produit ou seul avec l'élève après la classe.

Est-ce que ça t'affecte lorsque XX te dit des choses comme ça? Qu'as-tu ressenti lorsque XX t'a dit ça? Te sentais-tu bien? Selon toi, quel est le problème (leçon 14)? Quel est ton but (leçon 15)? Peux-tu me nommer plusieurs solutions pour résoudre ton problème (leçon 16)? Maintenant, réfléchis aux conséquences de chacune d'elles pour toi et pour l'autre personne impliquée (leçon 17). Choisis la solution que tu penses être la meilleure pour toi, planifie comment tu la mettras en application et vas-y, essaie-la (leçons 18-19).

Être conscient de ses sentiments négatifs constitue également un premier pas vers une meilleure connaissance de soi et vers une prise en charge de sa vie. Les pensées, les sentiments et les comportements sont liés et, par conséquent, s'influencent mutuellement. Lorsqu'un élève réfléchit à ce qu'il ressent dans une situation, il peut également prendre conscience des pensées qui alimentent ses sentiments, de même que des comportements impulsifs vers lesquels ils l'orientent. Il peut alors réfléchir et planifier la façon dont il réagira à la situation. C'est ce qu'ils verront au cours des leçons 14 à 19.

Le rôle de l'enseignant est de placer les élèves dans des conditions propices à l'application du processus de résolution de problèmes et de leur enseigner comment résoudre leurs problèmes, seuls ou avec l'aide d'autres personnes. Pour développer ces capacités chez ses élèves, l'enseignant devra tout d'abord s'assurer qu'ils savent reconnaître et nommer leurs sentiments. Cet exercice peut s'avérer difficile au début, surtout si leur vocabulaire dans ce domaine est limité. Ensuite, l'enseignant devra les guider vers une prise de conscience des avantages et des désavantages associés à la reconnaissance de leurs sentiments d'inconfort. Pour cela, il peut utiliser des situations vécues par les élèves au cours de la semaine, que ce soit avec leurs amis, leurs parents ou leurs enseignants.

Déroulement de la leçon 13

1• Rencontre des groupes de base

L'enseignant demande aux élèves de rejoindre leur groupe de base. Il aura pris soin, au préalable, de rappeler l'objectif et les tâches du groupe.

L'enseignant demande aux élèves de commencer la discussion par l'évaluation de leur fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires ». En groupe de base, ils doivent :

- vérifier l'atteinte de leurs objectifs;
- vérifier le réalisme de leurs objectifs, ainsi que la pertinence des moyens qu'ils prévoyaient utiliser;
- évaluer pourquoi ils n'ont pas atteint leurs objectifs;
- au besoin, remettre les fiches à l'enseignant afin qu'il puisse y inscrire ses commentaires.

Après environ dix minutes de discussion, l'enseignant leur demande de prendre quelques minutes pour compléter une nouvelle fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires », pour la semaine qui suit. Si les élèves n'ont pas terminé, ils devront la compléter en devoir.

(Exceptionnellement, les élèves demeureront en groupe de base tout au long de la leçon 13).

2• Retour sur le cours précédent

L'enseignant demande aux élèves si, depuis le dernier cours, ils ont utilisé le thermomètre pour évaluer leur niveau de stress et s'ils ont appliqué une méthode de relaxation. À partir d'exemples personnels apportés par les élèves, il anime une discussion sur les avantages qu'ils ont retirés de l'utilisation de ces moyens (thermomètre et relaxation) et sur les conséquences liées à leur non-utilisation. Il leur fait prendre conscience que plus ils utiliseront ces moyens, plus ils les trouveront faciles à appliquer et plus ils en sentiront les bienfaits.

3• Définir les notions de sentiment et d'émotion

a) L'enseignant présente les objectifs du cours et montre leur utilité immédiate et future pour les élèves.

Il explique comment les sentiments affectent la façon de se comporter. Il peut, pour cela, donner un exemple personnel qu'il a récemment vécu. Il leur fait ensuite comprendre l'importance de reconnaître et d'exprimer ses sentiments lorsqu'on vit une situation stressante. Le fait de prendre conscience de ce qu'on ressent aide à mieux comprendre ce qui se passe, à clarifier la situation et, par la suite, à avoir une perception plus juste du problème. On est alors davantage en mesure de décider de ce qu'on veut faire pour régler la situation.

b) L'enseignant demande aux élèves volontaires de définir, en leurs propres mots, les notions de sentiment et d'émotion. Il complète celles-ci avec les définitions suivantes :

- Le dictionnaire « Robert 1 » définit un sentiment comme suit : « État affectif complexe, assez stable et durable, lié à des représentations (perceptions, impressions, interprétations que nous procurent un événement, une image, etc.) ».

- Le dictionnaire « Larousse » définit un sentiment comme suit : « État affectif qui est la manifestation d'une tendance, d'un penchant ».

- Le dictionnaire « Robert 1 » définit une émotion comme suit : « Réaction affective, en général intense, se manifestant par divers troubles, surtout d'ordre neuro-végétatif (pâleur ou rougissement, accélération du pouls, palpitations, sensation de malaise, tremblements, incapacité de bouger ou agitation) ».

- Le dictionnaire « Larousse » définit une émotion comme suit : « Trouble subit, agitation passagère causée par la surprise, la peur, la joie, etc. ».

c) L'enseignant explique qu'il existe des sentiments de base, tels que la joie, la tristesse, la peur et la colère. Plusieurs autres sentiments décrivent différents types de joie, de tristesse, de peur et de colère.

EXERCICES FACULTATIFS

Demandez aux élèves de regrouper les sentiments de la page 78.

- **selon les quatre catégories de base : joie, tristesse, peur, colère;**
- **selon qu'ils soient agréables ou désagréables;**
- **selon qu'ils soient semblables ou opposés.**

d) L'enseignant interroge les élèves :

- **De quelle façon peut-on savoir qu'on vit un sentiment ou une émotion?**

RÉPONSES POSSIBLES

Les sentiments et les émotions provoquent des mouvements dans notre corps.

- **Joie :** sensation d'ouverture de la poitrine, redressement des muscles du visage par un sourire.
- **Tristesse :** sensation de défaillance dans l'estomac, relâchement des muscles du visage.
- **Peur :** pouls rapide, mains moites, « papillons » et douleur à l'estomac, sensation générale de nervosité, yeux grands ouverts, pâleur, tremblement.
- **Colère :** sensation de brûlure interne, prêt à exploser, tension des muscles du visage, du cou, des épaules et du torse.

4• Reconnaître les sentiments

a) L'enseignant demande aux élèves de compléter individuellement les fiches d'activité n° 23, « Comment te sentirais-tu si...? » et n° 24, « Situations, sentiments et émotions », à l'aide de la liste des sentiments et émotions à la leçon 7. Puis il leur demande d'échanger et d'enrichir leurs réponses avec les autres membres de leur groupe de base.

b) Il propose aux élèves volontaires d'interpréter sous forme de jeux de rôles, certaines situations décrites dans ces fiches d'activité. Pour chacune d'elles, l'enseignant interrogera les élèves.

- Est-ce que les personnages ont pris soin de se calmer? Comment?
- Quels sentiments les acteurs ont-ils exprimés?
- À quels signes pouvez-vous reconnaître ces sentiments (leur langage, l'expression de leur visage, leurs gestes et leurs comportements)?

L'enseignant offre, à ceux qui le désirent, l'opportunité de partager avec le reste de la classe d'autres sentiments qu'ils avaient identifiés pour chacune de ces situations.

5• Prendre conscience de ses sentiments négatifs

À partir de situations problématiques apportées par les élèves ou de celles présentées ci-dessous, l'enseignant anime une discussion sur deux sujets.

- Les avantages et les inconvénients de prendre conscience et de réfléchir aux sentiments négatifs que nous fait vivre une situation.
- Les avantages et les inconvénients de ne pas le faire.

RÉPONSES POSSIBLES

- Le fait de prendre conscience de ses sentiments nous donne le pouvoir de les changer.
- L'analyse de leur source nous incite à réévaluer nos pensées, à vérifier leur véracité dans la réalité
- L'analyse de leur source nous amène également à considérer la façon dont on réagira pour régler la situation.
- Se référer aux notes à l'enseignant, page 119.
- Se référer au retour sur les apprentissages, page 123.

Carlos n'a jamais envie d'aller au cours de mathématiques. Pendant les cours, il s'occupe de toutes sortes de choses et n'écoute qu'à moitié son enseignant.

Questions aux élèves :

- Quels sentiments peut-il ressentir? (découragement, incompétence, indifférence, mépris pour les autres élèves, ...)
- Devrait-il s'arrêter pour réfléchir aux sentiments négatifs qu'il ressent? Pourquoi?
- Que se passerait-il s'il le faisait? Quels seraient les avantages et les inconvénients de le faire, et quels seraient ceux de ne pas le faire?

À chaque fois que Martha se trouve avec Danièle et Geneviève, elle pense qu'elle est stupide et laide. Toutefois, lorsqu'elle est avec Nathalie et Audrey, elle pense tout le contraire.

Questions aux élèves :

- Quels sentiments peut-elle ressentir lorsqu'elle est avec Danièle et Geneviève? (inférieure, victime, abusée, colère, ...)
- Devrait-elle s'arrêter pour réfléchir aux sentiments négatifs qu'elle ressent? Pourquoi?
- Quels seraient les avantages et les inconvénients de le faire, et quels seraient ceux de ne pas le faire?

En classe, Alexandre ne cesse de ridiculiser Peter.

Questions aux élèves :

- Quels sentiments Peter peut-il ressentir? (indifférence, haine, tristesse, ...)
- Devrait-il s'arrêter pour réfléchir aux sentiments négatifs qu'il ressent? Pourquoi?
- Quels seraient les avantages et les inconvénients de le faire, et quels seraient ceux de ne pas le faire?

Julien pense qu'il est nul en français et qu'il ne comprendra rien au texte que vient de lui remettre son enseignant.

Questions aux élèves :

- Quels sentiments peut-il ressentir? (anxiété, culpabilité, remords, indifférence, ...)
- Devrait-il s'arrêter pour réfléchir aux sentiments négatifs qu'il ressent? Pourquoi?
- Quels seraient les avantages et les inconvénients de le faire, et quels seraient ceux de ne pas le faire?

Retour sur les apprentissages

L'enseignant amène les élèves à prendre conscience des points suivants :

- il existe une variété de sentiments autres que la peine, la colère, la joie et la peur;
- prendre conscience des sentiments négatifs que nous fait vivre une situation nous aide à corriger nos pensées, à comprendre nos comportements impulsifs et à choisir la façon dont nous réagirons;
- il n'existe pas de bons ou de mauvais sentiments face à un problème donné;
- deux personnes peuvent avoir des sentiments différents face à un même problème selon leur bagage existentiel et leur tempérament.

Travail personnel de prolongement

Pour ceux qui n'ont pas terminé la fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires », l'enseignant demande de la compléter dans les plus brefs délais car ils doivent mettre en application leurs objectifs durant la période qui suit.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Comment te sentirais-tu si...?

Identifie les sentiments que tu ressentirais si tu te trouvais dans les situations suivantes.

Mes amies m'excluent d'un jeu. Je me sens :

_____

_____

Mon enseignant me félicite pour avoir fait des efforts, je me sens :

_____

_____

Un(e) ami(e) ne cesse de m'offrir des cigarettes pour que je commence à fumer. Je me sens :

_____

_____

Je suis incapable de répondre à une question dans un examen. Je me sens :

_____

_____

Mon enseignant pense que je dérange la classe. Je me sens :

_____

_____

Un élève se moque d'une réponse que je donne en classe. Je me sens :

_____

_____

J'explique à un(e) ami(e) que je n'aime pas ce qu'il (elle) a fait, je me sens :

_____

_____

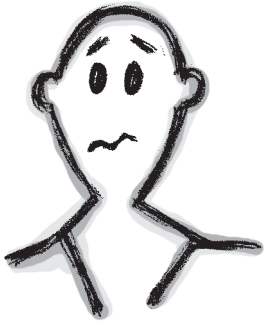
Je n'ose pas demander une explication à mon enseignant, je me sens :

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Situations, sentiments et émotions



SITUATION #1

Une composition de plus
Frédéric a beaucoup de difficultés en français. Chaque fois qu'il doit composer un texte, il se décourage. Ses notes sont souvent autour de 60 % et il n'aime pas cela. Il doit remettre sa prochaine composition dans deux semaines. Il rédige, corrige et relit sa composition avec beaucoup de soin. Il est fier de son travail. Une semaine plus tard, Frédéric reçoit sa note : 64 %.

1. **Encercle le ou les mots qui te semblent le mieux décrire ce que Frédéric a ressenti lorsqu'il a reçu sa note.**

déçu	furieux	fatigué	seul	triste	agacé
content	excité	coupable	heureux	blessé	honteux
surpris	gêné	désolé	fier	choqué	déprimé

2. **Pourquoi crois-tu que Frédéric se sent ainsi? Que se dit-il?**

_____

_____

_____

_____

3. **Que peut-il se dire et faire pour se sentir mieux?**

_____

_____

_____

_____

SITUATION #2

Le copain
Camille et Gina sont de bonnes amies. Au début de l'année scolaire, un nouvel élève, Abdula, est arrivé à l'école. Abdula, qui habite près de chez Camille, est vite devenu son ami. Camille aimerait beaucoup qu'Abdula soit son ami de coeur. Un jour, Abdula arrive chez Camille alors que Gina est là. Abdula et Gina apprennent à mieux se connaître. Après le départ de Gina, Abdula confie à Camille que Gina lui plaît beaucoup et qu'il aimerait sortir avec elle.

1. **Encercle les mots qui te semblent le mieux décrire ce que Camille ressent à la suite de ce qu'Abdula lui a confié.**

surprise	nerveuse	triste	satisfaite	jalouse	ennuyée
frustrée	blessée	déprimée	effrayée	choquée	envieuse
fière	heureuse	anxieuse	ridicule	troublée	

2. **Pourquoi crois-tu que Camille se sent ainsi? Que se dit-elle?**

_____

_____

_____

_____

3. **Que peut-elle se dire et faire pour se sentir mieux?**

_____

_____

_____

_____

Leçon 14 - L'expression du problème

Objectifs

L'élève sera capable :

- de définir ce qu'est un problème;
- d'identifier des problèmes importants pour les élèves de son âge;
- de comprendre l'importance d'identifier le problème.

Activités

- Rencontre des groupes de base.
- Retour sur le cours précédent.
- Définition de ce qu'est un problème.
- Identification des problèmes importants.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 20 - Mes objectifs hebdomadaires.
N° 25 - Les situations difficiles.
N° 26 - Pourquoi dire le problème et comment on se sent?

Note à l'enseignant

Dans ce cours, les élèves discuteront des problèmes qu'ils considèrent comme importants pour eux. Lorsqu'un problème entrave la vie privée d'une autre personne, il ne devrait pas être discuté en classe. Les élèves n'auront pas tendance à mentionner certains problèmes personnels. Il importe de respecter cela et de le valoriser. Si un élève désire discuter d'un problème qu'il a avec un ami ou un enseignant, aucune source d'identification de la personne ne devrait être permise. Vous pouvez en aviser les élèves et leur rappeler qu'un de vos objectifs est de vous assurer que dans la classe chacun est respecté et respecte les autres.

Déroulement de la leçon 14

1• Rencontre des groupes de base

L'enseignant demande aux élèves de rejoindre leur groupe de base. Il aura pris soin, au préalable, de rappeler l'objectif et les tâches du groupe.

L'enseignant demande aux élèves de commencer la discussion par l'évaluation de leur fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires ». En groupe de base, ils doivent :

- vérifier l'atteinte de leurs objectifs;
- vérifier le réalisme de leurs objectifs, ainsi que la pertinence des moyens qu'ils prévoyaient utiliser;
- évaluer pourquoi ils n'ont pas atteint leurs objectifs;
- au besoin, remettre les fiches à l'enseignant afin qu'il puisse y inscrire ses commentaires.

Après environ dix minutes de discussion, l'enseignant leur demande de prendre quelques minutes pour compléter une nouvelle fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires », pour la semaine qui suit. Si les élèves n'ont pas terminé, ils devront la compléter en devoir.

2• Retour sur le cours précédent

L'enseignant rappelle que, comme il a été mentionné dans les leçons précédentes, pour régler un problème, il est important :

1) de s'arrêter et de se calmer pour mieux réfléchir avant d'agir;
2) d'exprimer ce qu'on ressent.

3• Définition de ce qu'est un problème

a) L'enseignant informe les élèves des objectifs du cours et leur en montre l'utilité pour leur vie actuelle et future. Il leur explique que la façon de réagir à un problème est influencée par notre perception du problème. Or, il arrive quelquefois que l'on soit trop contrarié et incapable de bien saisir ce qui se passe. Il est alors important de se calmer avant d'agir, d'exprimer ce qu'on ressent et d'analyser la situation pour bien identifier le problème.

b) L'enseignant demande aux élèves ce que signifie pour eux le terme « problème ». Au fur et à mesure qu'ils répondent, l'enseignant note au tableau les éléments suivants :

- un problème, c'est quelque chose qui nous fait vivre des sentiments négatifs;
- un problème, c'est quelque chose qui contrarie ou qui stresse;
- un problème, c'est quelque chose qu'on veut changer (résoudre, réparer, améliorer, réaliser);
- un problème peut survenir entre deux ou plusieurs personnes (une querelle entre amis), être personnel (choisir une carrière), être causé par un objet (un téléviseur qui ne fonctionne pas), être causé par une tâche à faire (un devoir qu'on ne comprend pas) ou par une personne (un ami ne remet pas l'argent qu'il doit);
- on se sent mieux lorsqu'un problème est réglé.

Le dictionnaire « Robert » définit ainsi le terme problème : « Difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un certain résultat, situation instable ou dangereuse exigeant une décision ».

Le dictionnaire « Larousse » pour sa part, apporte la définition suivante : « Tout ce qui est difficile à résoudre, à expliquer ».

L'enseignant fait la synthèse des discussions et informe les élèves qu'ils utiliseront une définition commune qui couvre en grande partie ce qu'ils ont dit.

Un problème est une situation qui nous stresse ou nous contrarie.

4• Identification des problèmes importants

a) L'enseignant demande aux élèves de prendre leur fiche d'activité n° 25, « Les situations difficiles ». Il explique qu'ils y trouveront une liste des problèmes quotidiens difficiles à résoudre pour des élèves de leur âge. Cette liste a été identifiée par des élèves d'une autre école qui avaient le même âge qu'eux.

L'enseignant invite un élève à lire à voix haute la liste des problèmes. Il demande aux autres élèves de réfléchir à deux choses durant la lecture :

- essayer de se rappeler s'ils ont déjà vécu cette situation;
- prendre conscience que chaque situation génère un sentiment négatif et un problème.

b) L'enseignant explique qu'ils vont maintenant déterminer à quels problèmes ils désirent travailler au cours des prochaines semaines. Ils doivent choisir des problèmes qu'ils jugent importants à résoudre. Durant les prochaines

semaines, la classe travaillera à y trouver des solutions.

Chacun des élèves doit individuellement examiner les problèmes de la fiche d'activité n° 25, « Les situations difficiles », et placer un astérisque à côté des deux problèmes qu'il juge les plus importants.

c) L'enseignant divise ensuite les élèves en équipe de travail. Il nomme un porte-parole par équipe. La tâche de chaque équipe est la suivante :

- ajouter à la liste deux à trois autres problèmes qu'ils jugent importants;
- déterminer à quel problème ils voudraient travailler;
- expliquer pourquoi ils ont choisi ce problème.

d) Chaque porte-parole fait part des réponses de son équipe. L'enseignant note au tableau les problèmes que les élèves ont choisis et ceux qu'ils ajouteraient à la liste.

Les élèves votent ensuite pour déterminer quels sont les trois problèmes les plus importants auxquels ils désirent travailler. Ce vote doit être individuel et anonyme (les élèves demeurent toutefois en équipe de travail). L'enseignant explique qu'il leur donnera les résultats du vote lors du prochain cours. Ils essaieront ensemble de trouver des solutions pour résoudre ces problèmes.

e) L'enseignant demande aux élèves de prendre leur fiche d'activité no 26, « Pourquoi dire le problème et comment on se sent? ». Il répartit les quatre situations problématiques de la fiche entre les équipes, de façon que chacune puisse travailler à une seule situation.

Il demande aux élèves de réfléchir aux questions suivantes, à partir de la situation présentée sur la fiche.

- Pourquoi est-il important pour la personne de dire le problème et d'exprimer ce qu'elle ressent? Quels en sont les avantages et les inconvénients?
- Quels sont les avantages et les inconvénients de ne rien dire? Est-ce que le problème va se régler seul?
- Si la personne dit le problème et ce qu'elle ressent, pensez-vous qu'elle sera capable de résoudre le problème?

L'enseignant demande au porte-parole de chaque groupe de faire part au reste de la classe de leurs réponses. L'enseignant conclut les discussions par les éléments de l'objectivation présentés ci-dessous.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant amène les élèves à prendre conscience des points suivants :

- les personnes capables d'expliquer ce qu'est le problème en quelques phrases et d'exprimer ce qu'ils ressentent à son sujet ont tendance à résoudre leurs problèmes efficacement;
- lorsque nous sommes contrariés et incapables de décrire le problème, nous en arrivons souvent à blâmer les autres et à nous plaindre; ceci ne fait que ralentir le processus de résolution du problème;
- le fait de décrire le problème et ce que nous ressentons nous aide à comprendre ce qui nous agace et à planifier sa solution.

Travail personnel de prolongement

L'enseignant demande aux élèves de porter attention, au cours des prochains jours, lorsqu'eux-mêmes ou d'autres personnes vivront un problème. Il leur demande d'évaluer ce qu'est le problème, ce que chaque personne impliquée ressent et si le problème disparaîtra ou s'aggravera.

Pour ceux qui n'ont pas terminé la fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires », l'enseignant demande de la compléter dans les plus brefs délais car ils doivent mettre en application leurs objectifs durant la prochaine période.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Les situations difficiles

1. Tu dois te préparer à une semaine d'examens.

2. Tu es convaincu(e) que ton enseignant ne t'aime pas.

3. Tes ami(e)s essaient de te convaincre de fumer, de boire ou de prendre de la drogue et tu ne te sens pas bien sous cette pression.

4. Un enseignant te blâme pour quelque chose que tu n'as pas fait et tu te sens frustré(e).

5. Un(e) ami(e) te ment et tu te sens trahi(e).

6. Quelqu'un répand des rumeurs sur toi et tu es furieux(se).

7. Tu échoues à un examen.

8. Tes ami(e)s essaient de t'amener à faire quelque chose qui te causera des problèmes et tu as peur.

9. Tu dois te déshabiller pour prendre ta douche après le cours d'éducation physique et tu es embarrassé(e).

10. Tes frères et soeurs n'arrêtent pas de t'ennuyer au lieu d'être gentils et tu es fâché(e).

11. Tu ne comprends pas une matière et tu te sens nul(le), bon(ne) à rien.

12. Tu as une chicane avec ton (ta) meilleur(e) ami(e) et tu as peur de le(la) perdre.

13. Quelqu'un aime ton ami(e) de coeur (blonde ou chum) et tu es jaloux(se).

14. Tu n'as pas envie d'aller à l'école.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Pourquoi dire le problème et comment on se sent?

SITUATION #1

Carlos se moque de Maria chaque fois qu'il la voit. Maria devient de plus en plus contrariée. Elle se dit : « Carlos est méchant. C'est un bon à rien ».

SITUATION #2

Enrico semble très en colère en remettant une autre feuille lignée à Charles.
Il se dit : « Ça doit faire une douzaine de feuilles lignées qu'il m'emprunte depuis le début de la semaine et nous sommes mercredi ».

SITUATION #3

Michel se retourne pour donner un crayon à un copain comme madame Paré lève les yeux. Elle lui dit, d'une voix sèche et fâchée : « Encore! Dès que je ne te regarde pas, tu parles! ».

SITUATION #4

Mario est invité au souper d'anniversaire de Léa-Ming. Il est heureux, car elle lui plaît vraiment. Il apporte un cadeau qu'il a pris soin de choisir lui-même. Léa-Ming ne l'ouvre pas de la soirée. Il est contrarié et déçu.

(Certaines communautés n'ouvrent pas les cadeaux devant leurs invités. Ils ont comme principe qu'on ne doit jamais se centrer sur soi dans des soirées, mais donner toute l'importance à ses invités - Vous pouvez inverser cette histoire. Imaginez que Léa-Ming est invitée chez Mario et que ce dernier ouvre immédiatement le cadeau qu'elle lui a offert. Que va-t-elle penser?)

Leçon 15 - Le choix d'un but positif

Objectifs

L'élève sera capable :

- de définir ce qu'est un but positif;
- de comprendre l'importance de se donner un but positif;
- d'identifier des buts positifs dans des situations problématiques;
- d'appliquer le processus de résolution de problèmes.

Activités

- Rencontre des groupes de base.
- Retour sur le cours précédent.
- Révision de la première étape.
- Le choix d'un but positif.
- L'expérimentation.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 20 - Mes objectifs hebdomadaires.

Note à l'enseignant

Dans le cadre de ce cours, les élèves comprendront la pertinence de se donner des buts positifs lorsqu'ils vivent un problème. Ils développeront le sentiment que la plupart des problèmes peuvent être résolus. Ils doivent toutefois être conscients que, pour certains problèmes, il peut être difficile de trouver des buts. L'aide d'autres personnes est alors nécessaire pour clarifier la situation et définir un but.

Il se peut que lorsque l'enseignant questionne les élèves sur le but à poursuivre, ceux-ci répondent par une solution. L'enseignant peut alors leur demander « Pourquoi? » et leur réponse tendra vers le but. Il importe alors de faire prendre conscience aux élèves de ce phénomène.

Déroulement de la leçon 15

1• Rencontre des groupes de base

L'enseignant demande aux élèves de rejoindre leur groupe de base. Il aura pris soin, au préalable, de rappeler l'objectif et les tâches du groupe.

L'enseignant demande aux élèves de commencer la discussion par l'évaluation de leur fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires ». En groupe de base, ils doivent :

- vérifier l'atteinte de leurs objectifs;
- vérifier le réalisme de leurs objectifs, ainsi que la pertinence des moyens qu'ils prévoyaient utiliser;
- évaluer pourquoi ils n'ont pas atteint leurs objectifs;
- au besoin, remettre les fiches à l'enseignant afin qu'il puisse y inscrire ses commentaires.

Après environ dix minutes de discussion, l'enseignant leur demande de prendre quelques minutes pour compléter une nouvelle fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires », pour la semaine qui suit. Si les élèves n'ont pas terminé, ils devront la compléter en devoir.

2• Retour sur le cours précédent

a) L'enseignant partage avec les élèves les résultats du vote du dernier cours concernant les trois problèmes auxquels ils désirent travailler. Il discute de leurs réactions. Il leur mentionne que dans le cadre des prochains cours, ils apprendront comment utiliser le processus de résolution de problèmes pour résoudre ces problèmes.

b) L'enseignant demande aux élèves volontaires de raconter au reste de la classe une situation problématique qu'ils ont vécue ou dont ils ont été témoins depuis le dernier cours. L'enseignant centre la discussion sur les questions ci-dessous.

- Étais-tu ou l'autre personne était-elle calme? Comment le sais-tu?
- Étais-tu conscient ou était-elle consciente de ce que tu (elle) ressentais? Quels étaient tes (ses) sentiments?
- Quel était le problème? Étais-tu ou l'autre personne était-elle capable de dire le problème en quelques mots seulement?

3• Révision de la première étape

a) L'enseignant présente les objectifs du cours et leur utilité pour les élèves.

b) L'enseignant demande un élève volontaire pour l'aider à réviser la première étape du processus de résolution de problème, « S'arrêter, se calmer, puis s'exprimer ».

Il explique aux élèves les principes de fonctionnement du jeu de rôles. L'action débutera lorsqu'il dira « Action! ». Quand il aura besoin d'arrêter l'action pour discuter de certaines choses, il dira « Stop! ». Il murmure à l'élève volontaire, de façon que les autres ne l'entendent pas, que son rôle consiste à aller au pupitre d'un ami et de prendre son crayon ou un autre objet auquel il accorde de la valeur.

c) L'enseignant fait signe à l'élève volontaire et commence le jeu de rôles : « Action! ». Aussitôt que l'élève volontaire saisit le crayon ou l'autre objet, l'enseignant arrête le jeu (« Stop! »).

Il demande aux élèves : « Quel est le problème ici? ». Il demande à la victime : « Qu'est-ce que tu ressens? » (confusion, embarras, fureur). L'enseignant demande ensuite : « Tu es fâché parce que c'est ton crayon favori, qu'as-tu le goût de faire? Vas-y fais-le! Action! »

L'enseignant interroge ensuite l'élève victime afin de mettre en évidence ce qu'il était initialement porté à faire et ce qu'il a effectivement fait. Il peut également questionner les autres élèves si cela s'avère nécessaire.

d) L'enseignant discute avec les élèves des effets que peuvent avoir leurs réactions sur l'issue du problème. Est-ce que le fait de réagir impulsivement ou agressivement aide à résoudre la situation ou l'aggrave? Il les amène à réfléchir aux conséquences négatives de leurs réactions.

Il termine en leur rappelant qu'au lieu d'agir sous l'impulsion du moment, ils devraient prendre plusieurs inspirations lentes et profondes, et ensuite dire le problème et ce qu'ils ressentent.

4• Le choix d'un but positif

a) L'enseignant précise qu'ils en sont maintenant à la 2e étape du processus de résolution de problèmes. Est-ce que quelqu'un peut me nommer cette étape? (Examiner les solutions possibles : 1) choisir un but positif, 2) énumérer différentes solutions). Il précise que dans ce cours, ils discuteront du choix d'un but positif.

Qu'est-ce qu'un but pour vous?
Un but c'est... quelque chose qu'on essaie d'accomplir, la façon dont on veut qu'une situation se termine, le résultat qu'on désire obtenir, etc.

b) L'enseignant demande aux élèves de lui faire part d'une situation (fictive ou réelle) où la personne n'a pas un but positif. Si les élèves n'en trouvent pas, l'enseignant peut en suggérer une. Il peut aussi modifier la fin du jeu de rôles précédent en suggérant que la victime se venge en volant un objet à l'élève qui lui a pris son crayon ou en lui crevant ses pneus de bicyclette.

Une fois la situation clairement exprimée, il discute avec les élèves.

- Quelles sont les conséquences rattachées à ce but négatif (aggravation du problème, apparition d'un nouveau problème)? Est-ce que le problème s'est détérioré par la suite? Comment? Est-ce que quelqu'un a été blessé ou heurté par ce but?
- Qu'aurait pu être un but positif?
- Quels sont les avantages d'un but positif? Y a-t-il des inconvénients? Si la personne s'était donné un but positif, que serait-il arrivé?

RÉPONSES POSSIBLES

- Se donner un but positif que l'on veut atteindre avant d'agir aide à résoudre le problème. On répond à ses besoins sans aggraver la situation et sans blesser les autres.
- Un but négatif aggrave habituellement le problème ou en génère un nouveau.
- Lorsqu'on se donne un but qui blesse les autres personnes, celles-ci peuvent à leur tour nous blesser.
- Lorsqu'on fait des choses positives pour les autres, il est plus probable que les autres fassent de même envers vous.
- Notre qualité de vie serait améliorée si tous les individus se donnaient des buts positifs lorsqu'ils vivent des difficultés.
- Il n'est pas toujours possible de se donner des buts positifs. Il est toutefois toujours préférable de commencer par des buts positifs.

5• L'expérimentation

a) L'enseignant avise les élèves qu'ils vont maintenant participer à trois jeux de rôles. Ceux-ci vont leur permettre de réviser les étapes du processus de résolution de problèmes qu'ils ont vues jusqu'à maintenant. Chaque jeu de rôles « mettra en scène » la résolution d'un des trois problèmes qui sont ressortis du vote lors du cours précédent. Les élèves improviseront le déroulement de la saynète en y intégrant toutes les étapes du processus de résolution de problèmes apprises jusqu'à maintenant. Est-ce que quelqu'un peut me nommer les étapes que nous avons vues jusqu'à maintenant?

b) L'enseignant demande des élèves volontaires pour participer aux jeux de rôles. Il aura déterminé à l'avance le nombre d'élèves nécessaires pour mettre en situation chacun des problèmes. Il informe chacun des élèves volontaires du personnage qu'il aura à jouer. L'enseignant peut également faire partie des acteurs si les mises en situation requièrent un enseignant ou s'il juge que le déroulement des mises en situation sera facilité du fait qu'il y soit présent.

Il explique à nouveau les principes de fonctionnement du jeu de rôles. L'action débutera lorsqu'il dira « Action! ». Quand il aura besoin d'arrêter l'action pour discuter de certaines choses, il dira « Stop! ».

c) L'enseignant commence le premier jeu de rôles en disant « Action! ». Il arrête le jeu à chacune des étapes du processus de résolution de problèmes afin de permettre à l'acteur de démontrer aux autres qu'il a bien fait l'étape. Par exemple, l'acteur dira : « J'ai besoin d'arrêter, de me calmer et de réfléchir avant de faire quoi que ce soit. Je vais aller prendre l'air ». À la fin de chaque jeu de rôles, il révise avec les élèves les étapes du processus*. Il leur précise qu'il est plus difficile de mettre en pratique les étapes du processus que de les dire et que cette habileté augmentera au fur et à mesure qu'ils appliqueront le processus.

* Les élèves peuvent continuer le jeu de rôles jusqu'à la résolution finale du problème, même si certaines étapes restent à voir. L'enseignant expliquera qu'ils discuteront de la façon de résoudre ces problèmes lors des prochains cours.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont retenu de ce cours. Il prend note de ce qu'ils disent et complète au besoin.

- Reprendre les étapes pour résoudre un problème.
- Se donner un but aide à préciser le résultat qu'on veut obtenir, à trouver des solutions pour résoudre le problème, à concentrer ses efforts sur son atteinte.
- Un but est positif s'il n'aggrave pas la situation et s'il ne blesse pas d'autres personnes.

Travail personnel de prolongement

L'enseignant demande aux élèves de compléter leur fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires ».

Il demande aux élèves d'être vigilants et d'appliquer le processus de résolution de problèmes au cours de la prochaine semaine.

Leçon 16 - L'énumération de plusieurs solutions

Objectifs

L'élève sera capable :

- de définir ce qu'est une solution;
- de différencier une solution d'un but;
- de comprendre les avantages de trouver plusieurs solutions;
- de trouver plusieurs solutions à un problème.

Activités

- Rencontre des groupes de base.
- Retour sur le cours précédent.
- Définition de la notion de solution.
- Recherche de nombreuses solutions.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 20 - Mes objectifs hebdomadaires.

Note à l'enseignant

L'enseignant doit s'assurer que les élèves comprennent la pertinence et maîtrisent les étapes enseignées dans les cours précédents. Il n'est pas recommandé d'aborder une nouvelle étape s'ils ne possèdent pas celles étudiées précédemment. Les élèves ont besoin de transférer toutes les informations qu'ils ont apprises aux situations de leur vie quotidienne. Ils doivent pour cela discuter entre eux et avec l'enseignant, et prendre le temps d'expérimenter.

Les élèves doivent développer le sentiment que la plupart des problèmes peuvent être résolus. Ils reconnaîtront qu'ils ne peuvent eux-mêmes trouver les solutions à certains problèmes plus difficiles. L'enseignant leur rappellera l'importance de consulter des amis ou des personnes-ressources. Dans cette optique, il s'avère une bonne idée d'amener les élèves à dresser la liste des ressources auxquelles ils peuvent recourir en cas de besoin.

Déroulement de la leçon 16

1• Rencontre des groupes de base

L'enseignant demande aux élèves de rejoindre leur groupe de base. Il aura pris soin, au préalable, de rappeler l'objectif et les tâches du groupe.

L'enseignant demande aux élèves de commencer la discussion par l'évaluation de leur fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires ». En groupe de base, ils doivent :

- vérifier l'atteinte de leurs objectifs;
- vérifier le réalisme de leurs objectifs, ainsi que la pertinence des moyens qu'ils prévoyaient utiliser;
- évaluer pourquoi ils n'ont pas atteint leurs objectifs;
- au besoin, remettre les fiches à l'enseignant afin qu'il puisse y inscrire ses commentaires.

Après environ dix minutes de discussion, l'enseignant leur demande de prendre quelques minutes pour compléter une nouvelle fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires », pour la semaine qui suit. Si les élèves n'ont pas terminé, ils devront la compléter en devoir.

2• Retour sur le cours précédent et le devoir

L'enseignant demande aux élèves s'ils ont vécu des problèmes depuis le dernier cours et s'ils accepteraient de les présenter à la classe. Si aucun élève ne désire le faire, l'enseignant leur fait part d'un problème qu'il a lui-même vécu ou dont il a été témoin. Pour chacun des problèmes présentés par les élèves ou par lui-même, l'enseignant interroge les élèves afin qu'ils puissent réviser toutes les étapes du processus de résolution de problèmes abordées jusqu'à maintenant.

- Quel était le problème?
- Quels sentiments as-tu ressentis?
- As-tu pris le temps de te calmer avant d'agir? Comment?
- Quel a été ton but?

3• Définition de la notion de solution

a) L'enseignant présente aux élèves les objectifs du cours et leur en fait comprendre l'utilité pour leur vie actuelle et future.

b) Il demande aux élèves ce que signifie pour eux le terme « solution ». Il s'agit d'une façon de résoudre un problème, d'un moyen pour atteindre un but.

c) Il les interroge ensuite sur la différence entre un but et une solution. Le but réfère au résultat qu'on veut atteindre, alors que la solution est le moyen qu'on prend pour y parvenir.

4• Recherche de nombreuses solutions

a) L'enseignant fait part aux élèves de plusieurs mises en situation. Pour chacune d'elles, les élèves doivent trouver cinq solutions.

Alex est découragé par la longueur du texte qu'il doit analyser, la difficulté des mots et le nombre de questions auxquelles il doit répondre. Il se dit qu'il n'y arrivera jamais et que la matière est trop difficile pour lui. Comment peut-il s'y prendre pour changer sa façon de penser et répondre aux questions?

Catherine n'arrive pas à résoudre un problème de mathématiques. Elle se rend compte qu'elle ne comprend rien à ce type de problèmes. Elle se dit qu'elle est capable d'apprendre, mais voudrait bien savoir comment s'y prendre. Que peut-elle faire pour atteindre son but?

Jonathan trouve difficilement le temps de faire ses devoirs. Il déteste étudier à la maison. Il ne sait pas comment s'y prendre pour régler son problème. Avez-vous des suggestions?

En classe, il manque toujours un article scolaire à Éric. Il peut s'agir d'un crayon, d'un livre ou d'un cahier d'exercices. Il est fatigué que ses enseignants lui fassent des remarques à ce sujet et n'arrive pas à apporter tout ce qu'il a besoin. Comment peut-il s'y prendre pour ne rien oublier?

Alexandra vient de connaître les dates de ses examens. Elle ne sait pas comment s'y prendre pour planifier le temps d'étude nécessaire à chaque matière. Avez-vous des suggestions?

Sarah vient tout juste de déménager dans le secteur de l'école. C'est sa première journée à l'école et elle ne connaît que l'orienteur. Sarah se sent seule, insécure et triste. Elle veut se faire au moins une amie durant la journée. Comment peut-elle s'y prendre?

Élise sort avec Juan, un garçon que Martha aurait bien aimé fréquenter. Martha en veut à Élise qui, selon elle, est devenue hautaine et distante. À la bibliothèque, Élise entend Martha raconter des mensonges à son sujet. Élise est furieuse. Elle tourne le dos à Martha, ferme les yeux et prend plusieurs respirations profondes. Elle sort de la bibliothèque et raconte le tout à une amie. Quoi faire pour que la vérité soit rétablie?

John apprend que Curtis a l'intention de l'attendre à la sortie de l'école pour se battre avec lui. John ne veut pas se battre. Quelles sont les solutions?

b) L'enseignant explique aux élèves la prochaine activité. Ils seront divisés en équipes de travail. Chaque équipe devra trouver le plus de solutions possibles aux trois problèmes votés à la leçon 14. L'enseignant aura déjà préparé une liste de solutions pour chaque problème. Le nombre total de solutions trouvées par les équipes de travail doit surpasser le nombre de solutions apportées par l'enseignant.

Lorsque les élèves ont bien compris l'activité, l'enseignant les divise en équipes de travail. Il prend soin de nommer un porte-parole et un secrétaire par équipe.

Il rappelle aux élèves les trois problèmes prioritaires qui sont ressortis à la leçon 14, ainsi que le but positif poursuivi pour chacun d'eux, tel qu'il est défini à la leçon 15.

Il leur demande ensuite de trouver le plus de solutions possibles pour atteindre chaque but. Que pouvez-vous faire pour résoudre le problème et atteindre le but fixé? L'enseignant alloue cinq minutes pour trouver les réponses. Il demande à chaque équipe de parler à voix basse afin de ne pas livrer leurs idées aux autres.

c) L'enseignant demande aux porte-parole les solutions qu'ils ont trouvées pour chaque problème. Il les écrit au tableau. Il donne ensuite ses solutions et les ajoute au tableau si elles n'avaient pas déjà été nommées. Il compare les réponses, en discute et détermine, pour chacun des trois problèmes, si les élèves ont gagné. Il félicite les élèves pour avoir contribué si efficacement à augmenter le répertoire de solutions possibles à un problème.

d) L'enseignant termine le cours en demandant aux élèves pourquoi il est avantageux, selon eux, de réfléchir à plusieurs solutions. Ceux-ci devraient faire ressortir les éléments suivants :

- cela nous permet d'avoir des solutions en réserve, si la première solution ne fonctionne pas parfaitement;
- cela augmente les chances de trouver la solution la plus appropriée au problème;
- cela permet de se rendre compte qu'un problème a souvent plusieurs facettes de même que les solutions pour le régler;
- cela permet de réfléchir à tous les aspects du problème et ainsi de mieux le comprendre.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant fait la synthèse de la leçon et amène l'élève à prendre conscience de certains points :

- il existe plusieurs façons de régler un problème;
- le fait de réfléchir à plusieurs solutions nous amène à trouver la meilleure et à avoir en réserve d'autres solutions si elle ne fonctionne pas;
- lorsqu'on ne parvient pas à trouver une solution à un problème, l'aide des amis et des adultes est souvent bénéfique;
- une bonne façon d'apprendre à résoudre un problème, à trouver différentes solutions, est d'observer de quelle façon les autres réussissent à résoudre les leurs; on apprend beaucoup par l'observation.

Travail personnel de prolongement

L'enseignant demande aux élèves de terminer leur fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires ».

Il demande aux élèves d'être vigilants et d'utiliser le processus de résolution de problèmes s'ils vivent un problème cette semaine.

Leçon 17 - Les conséquences de chaque solution

Objectifs

L'élève sera capable :

- de définir ce qu'est une conséquence;
- de comprendre les avantages d'évaluer les conséquences d'une solution;
- de prédire les conséquences de solutions (à court et à long terme);
- d'analyser les conséquences positives et négatives d'une solution pour soi (conséquences personnelles);
- d'analyser les conséquences positives et négatives d'une solution pour les autres (conséquences interpersonnelles).

Activités

- Rencontre des groupes de base.
- Retour sur le cours précédent.
- Définition de la notion de conséquence.
- Recherche de conséquences réalistes.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 20 - Mes objectifs hebdomadaires.
N° 27 - Les solutions et leurs conséquences.

Note à l'enseignant

À ce stade, les élèves devraient percevoir le processus de résolution de problèmes comme un outil important qui les aide à résoudre leurs difficultés et, par conséquent, à être plus heureux. Le rôle de l'enseignant est central dans le développement de cette perception. Les élèves seront plus motivés si l'enseignant, de par son enthousiasme à enseigner et à utiliser lui-même le processus, leur sert de modèle. L'intérêt et l'importance qu'il accorde aux essais et aux erreurs des élèves constituent un autre moyen de stimuler leur motivation. Il est préférable que l'enseignant utilise le processus de résolution de problèmes pour aider les élèves à trouver eux-mêmes les solutions, plutôt que de lui-même en recommander trop rapidement.

Dans ce cours, les apprentissages des élèves se feront sur deux plans particuliers : anticiper les résultats probables d'une solution, évaluer ce qu'ils ressentent face à ces résultats. Anticiper les résultats d'une solution consiste à réfléchir à ce qui peut se produire si une solution est mise de l'avant. Il importe alors d'en évaluer les conséquences pour soi et pour les autres. Que m'arrivera-t-il? Comment les autres personnes réagiront-elles? Les résultats envisagés sont à court, moyen et long terme. Ils doivent également être le plus probables possibles. À l'encontre de la recherche de solutions, la réflexion concernant l'analyse des conséquences doit se limiter aux possibilités réalistes. Il ne s'agit pas de faire un inventaire de toutes les conséquences possibles. Seules celles

qui ont le plus de chances de se produire doivent être considérées. Voici quelques questions à poser aux élèves pour les orienter.

- *Si tu essaies cette solution, que penses-tu qu'il arrivera fort probablement?*
- *Quels seront les effets pour toi et pour les autres?*

Évaluer ce qu'on ressent consiste à se demander si, compte tenu des conséquences probables de la solution, elle vaut la peine d'être essayée. Les élèves en viennent à reconnaître que leurs solutions ont des retombées sur eux-mêmes et sur les autres. Voici quelques questions à poser aux élèves pour les aider dans leur réflexion.

- *Voudrais-tu que ça se produise?*
- *Comment te sentirais-tu si cela t'arrivait à toi? Certaines personnes seront-elles malheureuses ou blessées par cette solution?*
- *Si tu considères les conséquences, est-ce que la solution t'apparaît bonne?*
- *Existe-t-il une autre façon de résoudre le problème sans te blesser ou rendre les autres malheureux?*

Déroulement de la leçon 17

1• Rencontre des groupes de base

L'enseignant demande aux élèves de rejoindre leur groupe de base. Il aura pris soin, au préalable, de rappeler l'objectif et les tâches du groupe.

L'enseignant demande aux élèves de commencer la discussion par l'évaluation de leur fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires ». En groupe de base, ils doivent :

- vérifier l'atteinte de leurs objectifs;
- vérifier le réalisme de leurs objectifs, ainsi que la pertinence des moyens qu'ils prévoyaient utiliser;
- évaluer pourquoi ils n'ont pas atteint leurs objectifs;
- au besoin, remettre les fiches à l'enseignant afin qu'il puisse y inscrire ses commentaires.

Après environ dix minutes de discussion, l'enseignant leur demande de prendre quelques minutes pour compléter une nouvelle fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires », pour la semaine qui suit. Si les élèves n'ont pas terminé, ils pourront la compléter en devoir.

2• Retour sur le cours précédent

L'enseignant explique aux élèves l'importance de cette partie du cours. Elle leur permet de réviser les étapes abordées jusqu'à maintenant et de répondre aux difficultés qu'ils rencontrent. Ils doivent donc profiter au maximum de ce retour pour exprimer ce qu'ils ne maîtrisent pas.

Il demande aux élèves volontaires de décrire un problème qu'ils ont eu ou une situation dont ils ont été témoins, ainsi que les solutions qui y ont été apportées.

L'enseignant peut compléter en racontant un problème qu'il a vécu ou dont il a été témoin. Dans cette discussion, il met l'accent sur l'identification de nombreuses solutions et explique à nouveau leur importance. Il précise que leur répertoire de solutions augmentera avec l'expérience. Ils deviendront plus habiles et plus rapides à en trouver.

3• Définition de la notion de conséquence

a) L'enseignant avise les élèves qu'ils abordent aujourd'hui la 3e étape du processus de résolution de problèmes : « Estimer les conséquences de chaque solution ».

b) Il demande aux élèves d'expliquer ce qu'est pour eux une conséquence et d'en donner des exemples concrets.

Il résume la discussion en précisant que chaque fois qu'on fait quelque chose, il y a une conséquence. Celle-ci est en quelque sorte la suite d'un geste qu'on a posé, ce que ce geste a entraîné.

c) L'enseignant demande aux élèves : Quels sont les avantages de réfléchir aux conséquences de ses actes avant de les poser? Est-ce que ça nous aide à atteindre notre but? Pouvez-vous me donner des exemples? Y a-t-il des inconvénients qui y sont rattachés (s'arrêter, ne pas agir sous l'impulsion, réfléchir, recueillir des informations, etc.)?

d) Il demande ensuite aux élèves de réfléchir quelques secondes aux questions qu'ils pourraient se poser avant de faire un geste, pour en évaluer les conséquences. Il note leurs réponses au tableau et les complète, s'il y a lieu, à l'aide de celles présentées ci-dessous.

- *Qu'arrivera-t-il fort probablement, si j'essaie cette solution?*
- *Comment vais-je me sentir après?*
- *Qu'est-ce que les autres vont ressentir après?*
- *Comment me sentirais-je si quelqu'un d'autre me faisait cela?*
- *Est-ce que certaines personnes seront blessées ou malheureuses à la suite de cela?*
- *Quels effets aura cette solution maintenant et plus tard (court terme et long terme)?*

L'enseignant discute avec les élèves de leurs réponses.

4• Recherche de conséquences réalistes

a) L'enseignant répartit les élèves en équipes de deux. Chaque équipe a cinq minutes pour trouver les conséquences aux solutions des mises en situation de la fiche d'activité n° 27, « Les solutions et leurs conséquences ». Les conséquences doivent être réalistes.

Lorsque les cinq minutes sont écoulées, l'enseignant reprend avec l'ensemble de la classe les réponses concernant les solutions et leurs conséquences, et ce pour chaque mise en situation. Il discute avec les élèves du réalisme de leurs réponses.

b) Les élèves retournent à leur équipe de travail. L'enseignant leur demande de trouver deux conséquences à court terme et deux conséquences à long terme aux solutions des trois problèmes prioritaires retenus par la classe à la leçon 14. Il rappelle aux élèves les trois problèmes prioritaires (leçon 14), les buts positifs poursuivis (leçon 15) et les solutions envisagées (leçon 16) pour chacun d'eux.

L'enseignant écrit au tableau les trois problèmes suivis de leurs buts et de leurs solutions. Il demande aux élèves les conséquences probables qu'ils ont trouvées pour chacune des solutions, et ce à court et à long terme.

c) L'enseignant amène ensuite les élèves à s'interroger sur les critères qui nous permettent de déterminer qu'une solution est meilleure qu'une autre. Comment peut-on savoir qu'une solution est la meilleure, que c'est celle que nous devrions essayer? Il note au tableau les réponses des élèves.

- parce que c'est celle qui mène à des conséquences positives pour soi et pour les autres.
- parce que c'est celle qui nous aide à atteindre notre but positif.
- parce que c'est celle qui améliore la situation et ne l'aggrave pas.
- parce que c'est celle qui correspond à notre personnalité et à nos intérêts.

Il termine en rappelant que de se tromper dans le choix de la solution n'a rien de dramatique. On se reprend et, par le fait même, acquiert de l'expérience.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant fait la synthèse de la leçon et amène les élèves à prendre conscience des points suivants :

- en réfléchissant aux conséquences de nos actions, on évite de poser des actes qui aggravent la situation et on augmente nos chances de choisir la meilleure solution;

- il est essentiel de trouver des solutions dont les conséquences sont majoritairement positives pour nous et les personnes concernées, et ceci à court et à long terme;
- la solution la plus prometteuse est celle qui correspond à notre personnalité, qui a des conséquences positives pour soi et les autres, qui améliore la situation et qui nous permet d'atteindre notre but;
- la discussion avec les personnes en qui on a confiance, ainsi que l'observation de ses pairs sont d'excellents moyens pour évaluer et comprendre les conséquences de certaines actions.

Travail personnel de prolongement

L'enseignant demande aux élèves de terminer de remplir leur fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires ».

Il demande aux élèves d'être vigilants et d'utiliser le processus de résolution de problèmes s'ils vivent un problème cette semaine.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Les solutions et leurs conséquences

1. **Lis chacune des situations.**
2. **Pense à une solution.**
3. **Réfléchis aux conséquences de cette solution pour toi et les autres.**

1- Un adulte te fait une remarque humiliante. Tu te sens abaissé(e) et stupide. Ton but est de lui expliquer que ce qu'il a dit t'a blessé(e).

Une solution serait...	Quelles sont les conséquences de cette solution pour toi?	Quelles sont les conséquences pour cet adulte?
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2- Ta soeur ne cesse de te bousculer. Tu te sens irrité(e), à bout de nerfs. Ton but est que ta soeur arrête de te bousculer lorsqu'elle est fachée contre toi.

Une solution serait...	Quelles sont les conséquences de cette solution pour toi?	Quelles sont les conséquences pour ta soeur?
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

3- Tu as eu une mauvaise note à un examen de français. Tu es préoccupé(e) et inquiet(ète). Ton but est de savoir ce que tu peux faire pour corriger la situation.

Une solution serait...	Quelles sont les conséquences de cette solution pour toi?	Quelles sont les conséquences pour ton enseignant?
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____		

4- Un(e) ami(e) veut que tu ailles voler des choses dans un magasin. Tu es anxieux (se) et tu as peur. Ton but est de demeurer ami(e) et de ne pas y aller.

Une solution serait...	Quelles sont les conséquences de cette solution pour toi?	Quelles sont les conséquences pour ton ami(e)?
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Leçon 18 - Le choix d'une solution et son expérimentation

Objectifs

L'élève sera capable :

- de comprendre les avantages de planifier la réalisation d'une solution;
- de comprendre pourquoi une solution peut ne pas fonctionner;
- de définir ce qu'est un plan d'action;
- de reconnaître les éléments importants d'un plan d'action.

Activités

- Rencontre des groupes de base.
- Retour sur le cours précédent.
- Réflexion sur la dernière étape.
- Analyse d'une situation où la solution n'a pas fonctionné (sans plan d'action).
- Présentation des trois éléments indispensables à un plan d'action.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 20 - Mes objectifs hebdomadaires.
N° 28 - Ça n'a pas fonctionné.
N° 29- Planifier l'application d'une solution.

Note à l'enseignant

À ce stade, le processus de résolution de problèmes est plus compliqué et les élèves peuvent perdre la séquence d'apparition de chacune des étapes. Plusieurs moyens peuvent prévenir cette situation.

- L'observation périodique de leur enseignant qui applique le processus du début à la fin. L'enseignant y répète à voix haute son langage intérieur, de façon à mettre en évidence chacune des étapes du processus.

- L'observation fréquente de leurs pairs appliquant le processus pour régler leurs problèmes quotidiens est également fort instructive.

- Le dialogue entre l'enseignant et les élèves sur l'utilisation du processus dans leur vie quotidienne s'avère un autre moyen important de stimuler et renforcer son utilisation. Il permet à l'enseignant d'évaluer ce qui a été moins bien compris et de réorienter son enseignement.

- La technique du jeu de rôles où les élèves réfléchissent et se disent à haute voix chacune des étapes qu'ils doivent traverser pour résoudre un problème est efficace. Cette technique les amène à intégrer les étapes du processus dans leur propre raisonnement.

Le processus de résolution de problèmes aide les élèves à trouver des solutions à expérimenter

lorsqu'ils ont un problème. Ce processus ne fonctionne toutefois pas parfaitement à tout coup. Plusieurs facteurs peuvent interférer avec la résolution efficace d'un problème.

Dans ce cours, les élèves prendront conscience qu'il ne suffit pas de penser à une bonne solution pour que le problème se règle. Il faut également l'appliquer et ce de façon efficace. Planifier la façon dont la solution sera appliquée constitue une étape déterminante pour l'atteinte du but.

Information supplémentaire

Les élèves doivent comprendre que de penser à des solutions efficaces n'assure pas la résolution du problème et que la façon dont ils appliquent la meilleure solution influence leur réussite. Certaines personnes sont capables de penser à de bonnes solutions, mais n'arrivent jamais à les mettre en pratique. Bien souvent, les problèmes ne se régleront que si la personne agit et planifie correctement son action.

La résolution de problèmes est un processus complexe. De très bonnes solutions peuvent ne pas régler complètement le problème. Les élèves auront besoin d'être guidés afin de découvrir pourquoi certaines solutions n'ont pas fonctionné. Plusieurs facteurs peuvent être en cause. Ce cours, de même que le suivant, portent sur trois d'entre eux : le moment, le style et la préparation. Il importe que les élèves comprennent l'importance de ces trois facteurs et soient capables, lorsqu'une bonne solution ne fonctionne pas, d'évaluer la situation en considérant l'influence respective de chacun d'eux. Ils amélioreront ainsi leurs habiletés et développeront un sentiment de pouvoir sur la résolution de leurs problèmes.

Le moment

Les élèves sont encouragés à penser à deux facteurs principaux :

- **S'arrêter et se calmer pour mieux réfléchir avant d'agir**.

  Les élèves doivent s'assurer d'être assez calmes pour penser clairement au problème et à sa solution.

- **Évaluer si l'autre personne est disposée à recevoir la solution.**

  Une personne très stressée ou occupée peut ne pas réagir de la façon attendue. Les élèves doivent apprendre à observer et à écouter l'autre personne afin d'évaluer s'il s'agit du moment propice pour initier leur solution. Ils doivent également apprendre à planifier et à prédire le moment où la personne sera disponible et d'une humeur satisfaisante pour recevoir la solution.

Le style

Les élèves sont amenés à penser à leur ton de voix, au choix de leurs mots et à leur langage corporel. Pour ce faire, ils pratiqueront trois styles de communication : passif, hostile et coopératif. Le style passif est celui de la personne qui parle peu, qui s'affirme peu et qui laisse l'autre personne "prendre le dessus sur elle". Le style hostile est attribué à celui qui est agressif et qui se défend sans tenir compte des droits des autres. Le style coopératif est celui qui montre une volonté de faire la part des choses. Il implique une volonté d'écouter l'autre personne et un désir de discuter afin que chacun en vienne à satisfaire ses besoins.

Les élèves sont encouragés à être vigilants à l'égard de deux facteurs :

- **Maîtriser leur ton de voix et le choix de leurs mots.**

  Les élèves doivent être conscients que leur ton de voix et les mots qu'ils utilisent sont porteurs de messages qui influencent la réussite de leur solution.

- **Maîtriser leur langage corporel.**

  Les élèves reconnaîtront qu'un geste de la main, qu'un signal de la tête, ou que tout autre signe corporel peut être porteur de messages. Leur donner l'opportunité de prendre conscience de l'effet de ces signaux les incitera à contrôler certains effets indésirables lorsqu'ils passeront à l'action.

La préparation

Les élèves sont encouragés à préparer à l'avance ce dont ils ont besoin pour passer à l'action.

- **Planifier et avoir en sa possession le matériel nécessaire.**

  Implanter une solution mal préparée peut mener à l'échec. La préparation n'implique pas seulement d'avoir le matériel prêt, cela peut aussi signifier de recueillir l'information pour soutenir un argument, ou de réfléchir à nos arguments et à leur formulation. Tout ceci permet de réduire l'anxiété, d'augmenter le sentiment de pouvoir et d'économiser son temps et les frustrations, lorsqu'une solution ne fonctionne pas.

- **Déterminer le moment pour passer à l'action.**

  Un problème ne sera pas résolu tant que la personne ne passera pas à l'acte. Certains élèves ruminent des solutions et des conséquences sans rien faire pour que le problème se règle. Un moyen de les aider consiste à fixer une journée limite pour agir. Par exemple, si un élève veut dire à une amie qu'il a perdu son livre, il se donne comme objectif de le faire d'ici vendredi. En établissant une date limite, on prend davantage conscience de son besoin d'en finir avec le problème et cela aide à appliquer la solution rapidement.

- **Avoir une idée du « quoi faire » si la solution ne fonctionne pas.**

  Être préparé à appliquer des solutions de rechange constitue un excellent moyen de faire face au fait que les solutions ne fonctionnent pas toujours. Cette planification aide l'élève à réagir rapidement et avec objectivité en de telles circonstances. De plus, son sentiment de pouvoir sur sa réussite n'en sera pas ébranlé.

Déroulement de la leçon 18

1• Rencontre des groupes de base

L'enseignant demande aux élèves de rejoindre leur groupe de base. Il aura pris soin, au préalable, de rappeler l'objectif et les tâches du groupe.

L'enseignant demande aux élèves de commencer la discussion par l'évaluation de leur fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires ». En groupe de base, ils doivent :

- vérifier l'atteinte de leurs objectifs;
- vérifier le réalisme de leurs objectifs, ainsi que la pertinence des moyens qu'ils prévoyaient utiliser;
- évaluer pourquoi ils n'ont pas atteint leurs objectifs;
- au besoin, remettre les fiches à l'enseignant afin qu'il puisse y inscrire ses commentaires.

Après environ dix minutes de discussion, l'enseignant leur demande de prendre quelques minutes pour compléter une nouvelle fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires », pour la semaine qui suit. Si les élèves n'ont pas terminé, ils pourront la compléter en devoir.

2• Retour sur le cours précédent

L'enseignant informe les élèves que les premières minutes du cours seront consacrées à la révision des étapes du processus de résolution de problèmes. Il leur demande de réfléchir aux différentes étapes du processus pendant qu'il leur fera part d'une situation problématique.

« Il y a quelques années, j'avais un étudiant dans ma classe qui se nommait Stéphane. Toutes les fois qu'il était contrarié, il voulait se battre. Une journée, un autre élève qui se nommait Eric parie avec d'autres qu'il est capable de faire fâcher Stéphane seulement pour le plaisir. Au début d'un cours, devant les élèves de la classe, Éric raconte une blague à propos du frère cadet de Stéphane. Ce dernier, furieux, se lança sur Eric et se mit à le battre. À ce moment, je suis entré(e) dans la classe. »

L'enseignant demande aux élèves de revoir le processus de résolution de problèmes à l'aide de cette histoire.

- Est-ce que Stéphane a pris le temps de se calmer et de réfléchir avant d'agir?
- Quels sentiments a-t-il ressentis?
- Quel était son problème?
- Quel était son but? S'agissait-il d'un but positif?
- Quelle a été sa solution?
- Quelles sont les conséquences de sa solution?

L'enseignant encourage les élèves à donner des conséquences réalistes pour Stéphane et pour les autres élèves de la classe. Il les informe ensuite de la fin de l'histoire.

« J'étais très mécontent(e) de Stéphane parce qu'il s'était battu. Stéphane, au lieu de résoudre son problème, en a créé plusieurs autres. Il a eu à expliquer sa conduite à moi, à la direction de l'école et à ses parents. »

- Pouvez-vous me nommer d'autres solutions plus positives pour Stéphane et pour les autres personnes?

3• Réflexion sur la signification de la dernière étape

a) L'enseignant informe les élèves qu'ils vont aujourd'hui aborder la quatrième et dernière étape du processus de résolution de problèmes : ***« Vas-y, essaie le meilleur plan! ».*** Il leur fait remarquer que sur le feu de circulation cette étape les amène à passer de la lumière jaune à la lumière verte. Que comprenez-vous de cette étape, que signifie-t-elle pour vous (l'enseignant accepte toutes les réponses)?

b) Il explique aux élèves la signification de cette dernière étape.

Vas-y et essaie signifie qu'il faut faire quelque chose, passer à l'action.

Le meilleur signifie qu'il faut choisir la meilleure solution, celle qui nous aide à atteindre notre but sans entraîner des conséquences négatives pour soi et pour les autres.

Plan signifie qu'il ne suffit pas de trouver la meilleure solution, la façon dont elle est appliquée est tout aussi importante.

c) Afin que les élèves réalisent les avantages et les inconvénients associés au fait de ne pas agir lorsqu'on a un problème, l'enseignant les interroge sur des expériences qu'ils ont vécues.

- *Est-ce qu'il est déjà arrivé à certains d'entre vous d'avoir trouvé une bonne solution à un problème et de ne jamais l'avoir essayée?* Lorsqu'un élève répond par l'affirmative, l'enseignant lui demande : *Pourrais-tu nous en parler un peu? Le fait que tu n'aies rien fait pour régler le problème a-t-il eu des conséquences? Comment t'es-tu senti? Est-ce que le problème s'est aggravé ou a disparu? Quels ont été les avantages et les désavantages de n'avoir pas essayé la solution?*

Si les élèves ne mentionnent aucun problème, l'enseignant peut utiliser un exemple personnel ou les mises en situation ci-dessous.

Dans le cours de français, tu ne comprends pas les consignes de l'enseignant concernant un travail à remettre. Tu te dis que tu vas demander des explications à un ami et ne le fais pas.

Tu te fais intimider par un élève plus vieux. Tu te dis que tu vas lui parler, mais ne le fais pas.

L'enseignant conclut la discussion en rappelant que cela peut paraître évident, mais que la meilleure solution au monde ne fonctionnera pas si elle n'est jamais essayée. Pour résoudre un problème, il faut généralement aller de l'avant, faire quelque chose.

d) L'enseignant demande aux élèves s'il est important selon eux de penser à « comment » appliquer une solution avant de faire quoi que ce soit. *Quels sont les avantages et les désavantages de passer à l'action sans réfléchir à un plan d'action? En quoi cela peut-il vous aider? Qu'est-ce qu'un plan d'action pour vous?*

Les élèves devraient faire ressortir qu'un plan, c'est toutes les choses auxquelles il faut penser avant d'appliquer une solution. Si la solution est bien planifiée, on a plus de chances de réussir et d'atteindre son but; on ne sera pas désarmé par un imprévu; on sera moins nerveux, on aura plus confiance en soi; on se sentira plus maître de la situation.

4• Analyse d'une situation où la solution (sans plan d'action) n'a pas fonctionné

a) L'enseignant explique aux élèves que la prochaine activité les aidera à trouver les raisons pour lesquelles une bonne solution peut ne pas fonctionner. C'est à la suite de cette réflexion qu'ils pourront définir les éléments d'un bon plan d'action. Pour les aider dans leur réflexion, ils travailleront à partir d'une mise en situation dont ils discuteront en équipes de travail.

L'enseignant distribue la fiche d'activité n° 28, « Ça n'a pas fonctionné ». Il demande aux élèves de la lire individuellement. Il forme ensuite des équipes de quatre élèves et s'assure d'un secrétaire et d'un porte-parole par équipe. Il leur accorde cinq minutes pour répondre aux questions suivantes.

1) Pourquoi la solution d'Olivier n'a-t-elle pas fonctionné?
2) Qu'est-ce qu'Olivier aurait dû faire?
3) Que peut-il faire maintenant pour corriger la situation?

b) L'enseignant demande aux porte-parole de chaque équipe leurs réponses.

- **Pourquoi la solution d'Olivier n'a-t-elle pas fonctionné?**

RÉPONSES POSSIBLES

- Olivier n'a pas respecté son plan.
- Il était nerveux, son coeur battait très rapidement.
- Il a utilisé le mauvais ton de voix.
- Son langage corporel pouvait faire croire qu'il était en colère ou exigeant.
- Il a parlé de son problème à sa mère au mauvais moment. Elle était certainement très en colère d'avoir renverser le jus d'orange et fatiguée de sa longue journée au travail. Il aurait dû attendre qu'elle soit dans de meilleures dispositions.

- **Qu'est-ce qu'Olivier aurait dû faire?**

RÉPONSES POSSIBLES

- Il aurait dû aider sa mère à éponger le dégât et ranger l'épicerie.
- Il aurait dû attendre que sa mère soit calme.
- Il aurait pu attendre le moment où lui-même se sentait plus calme, etc.

- **Que peut-il faire maintenant pour corriger cette nouvelle situation?**

RÉPONSES POSSIBLES

- Il peut reconnaître toutes ses erreurs.
- Il peut se reprendre pour en parler à un meilleur moment.
- Il peut s'excuser auprès de sa mère pour s'y être pris de cette façon.

L'enseignant écrit les réponses au tableau. Il discute avec les élèves de leurs réponses et les complète au besoin. Il les amène à prendre conscience de l'importance de planifier la façon dont ils réaliseront leur solution.

5• Présentation des trois éléments indispensables à un plan d'action

L'enseignant explique aux élèves les trois éléments importants à planifier avant d'appliquer une solution : le moment, le style et la préparation. Il demande aux élèves de lire individuellement la fiche d'activité n° 29, « Planifier l'application d'une solution ». Il leur demande ensuite d'expliquer en leurs propres mots chacun des points et complète au besoin. Il souligne qu'ils reviendront sur ces trois éléments lors du prochain cours.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant fait la synthèse de la leçon et amène les élèves à prendre conscience des points suivants :

- planifier l'application de sa solution augmente ses chances de succès, son sentiment de pouvoir sur les événements et son sentiment de compétence;
- il peut y avoir plusieurs causes à l'échec d'une solution : le moment est mal choisi, on est trop nerveux ou trop fâché lorsqu'on l'applique, l'autre personne n'est pas dans l'état d'esprit pour recevoir ce qu'on lui dit, etc.;
- lorsque la solution ne fonctionne pas, il est important d'analyser la situation pour identifier les éléments défectueux; on évite ainsi de répéter les mêmes erreurs et de se dénigrer sans cesse; il est tout à fait normal de ne pas réussir au premier essai.

Travail personnel de prolongement

L'enseignant demande aux élèves de terminer la fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires », pour le prochain cours. Il souligne l'importance de mettre en application les objectifs fixés d'ici la prochaine période.

Il demande aux élèves d'être vigilants et d'utiliser le processus de résolution de problèmes s'ils vivent un problème cette semaine.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Ça n'a pas fonctionné!

Olivier est heureux, son ami Éric fait une fête vendredi soir et il a invité plusieurs amis à dormir chez lui. « Si je pouvais seulement convaincre ma mère de me le permettre!» pensait-il. « Je crois que je vais utiliser les étapes de la résolution de problèmes pour m'aider à résoudre ce problème».

Olivier prend donc le temps de s'arrêter pour mieux réfléchir. Il pense au problème : « Je veux dormir chez Éric et ma mère refusera certainement ». « Je me sens anxieux et frustré. Mon but est de dormir chez Éric vendredi soir. Je dois maintenant penser à des solutions et à leurs conséquences ».

« Je pourrais sortir de la maison sans être vu et aller chez Éric, mais cela me causerait bien des ennuis. Ma mère serait inquiète et fâchée. Je ne pourrais probablement plus sortir pendant au moins deux semaines », se dit Olivier.

« Je pourrais simplement dire à ma mère que je vais chez Éric et partir sans lui dire que je reste pour dormir. Cela ne la choquerait pas autant, mais elle serait quand même en colère. Par contre, elle pourrait venir me chercher ».

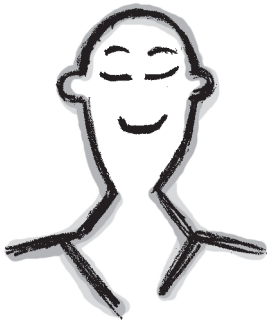
Olivier sentit son coeur battre plus rapidement lorsqu'il entendit sa mère rentrer de son travail. Elle franchit la porte en transportant deux gros sacs de nourriture. Comme elle entrait, un carton de jus d'orange glissa d'un sac, tomba sur le plancher et le jus se renversa.

« Est-ce que je peux dormir chez Éric vendredi? », demanda Olivier d'une voix forte. Il se tenait debout, les mains sur les hanches, certain que sa mère lui dirait non.

Elle leva les yeux, « Non, définitivement non! », dit-elle en colère.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Planifier l'application d'une solution



Il est important de réfléchir à une bonne solution pour régler un problème. Réfléchir n'est pas suffisant, tu dois maintenant l'ESSAYER de façon à ce qu'elle fonctionne. Avant de passer à l'action, planifie les éléments ci-dessous. Tu mettras alors toutes les chances de ton côté!

Le moment

1. Quel est le moment propice pour essayer ma solution?

2. Est-ce que l'autre personne est dans un état d'esprit pour bien recevoir ma demande?

3. Est-ce que je suis calme?

Le style

1. Est-ce que j'utilise un ton de voix normal et des mots adéquats?

2. Comment l'autre personne perçoit-elle mon langage non verbal (visage, mains, bras, etc.)?

La préparation

1. Est-ce que j'ai quelque chose à préparer (matériel ou autres) avant de passer à l'action?

2. Est-ce que j'ai prévu quoi faire si ma solution ne fonctionne pas?

CORRIGÉ

Planifier l'application d'une solution

Il est important de réfléchir à une bonne solution pour régler un problème. Réfléchir n'est pas suffisant, tu dois maintenant l'ESSAYER de façon à ce qu'elle fonctionne. Avant de passer à l'action, planifie les éléments ci-dessous. Tu mettras alors toutes les chances de ton côté!

Le moment

1. **Quel est le moment propice pour essayer ma solution?**

   À quel moment vais-je mettre mon plan en action? Il est facile de penser à une bonne solution, puis de ne jamais l'essayer. Il est préférable de se donner une limite de temps pour essayer une solution.

2. **Est-ce que l'autre personne est dans un état d'esprit pour bien recevoir ma demande?**

   Est-ce que l'autre personne est occupée ou contrariée? Il est plus facile de résoudre un problème si l'autre personne ne ressent pas trop de stress.

3. **Est-ce que je suis calme?**

   Est-ce que mon niveau de stress est trop élevé? Il est préférable d'attendre jusqu'à ce que je sois suffisamment calme pour réfléchir clairement.

Le style

1. **Est-ce que j'utilise un ton de voix normal et des mots adéquats?**

   Comment sonne ma voix quand je parle à l'autre personne? Un ton de voix normal et un choix attentif des mots peuvent nous aider à mieux communiquer avec l'autre personne.

2. **Comment l'autre personne perçoit-elle mon langage non verbal (visage, mains, bras, etc.)?**

   Quels étaient les expressions de mon visage, les mouvements de mes bras, la position de mon corps? Certaines cultures enseignent aux enfants qu'il est impoli de dévisager les gens. Il est donc important de décoder les signes non verbaux en fonction des valeurs de l'individu avec qui on est en interaction.

La préparation

1. **Est-ce que j'ai quelque chose à préparer (matériel ou autres) avant de passer à l'action?**

   Est-ce que j'ai préparé tout ce dont j'avais besoin avant d'essayer ma solution (les informations nécessaires, mes arguments, leur formulation, etc.)? Parfois, nous devons avoir en main diverses informations pour appuyer nos arguments ou notre solution.

2. **Est-ce que j'ai prévu quoi faire si ma solution ne fonctionne pas?**

   Est-ce que je suis préparé si ma solution ne réussit pas? Il se peut que la première solution ne parvienne pas à résoudre le problème. Il nous faut donc préparer une solution de rechange.

Leçon 19 - Le plan d'action

Objectifs

L'élève sera capable :

- de reconnaître les éléments d'un plan d'action;
- de définir le contenu de trois éléments importants d'un plan d'action : le moment, le style et la préparation;
- de reconnaître que le ton de voix, le choix des mots et le langage corporel peuvent être hostiles, passifs ou coopératifs;
- de comprendre les avantages et les désavantages de chacun des styles d'approche interpersonnelle;
- de faire l'analyse critique d'un plan d'action pour une solution qui n'a pas fonctionné.

Activités

- Rencontre des groupes de base.
- Retour sur le cours précédent.
- Réflexion sur les différents styles d'approche.
- Expérimentation de différents styles d'approche.
- Analyse d'une solution appliquée sans plan d'action.
- Retour sur les apprentissages.
- Travail personnel de prolongement.

Fiches d'activités

N° 20 - Mes objectifs hebdomadaires.
N° 25 - Les situations difficiles.
N° 30 - Planifier = Être le maître de ses actions.

Note à l'enseignant

Dans ce cours, les élèves apprendront à planifier l'application d'une solution. Trois composantes essentielles d'un bon plan d'action seront abordées : le moment propice pour passer à l'action, le style d'approche interpersonnelle à privilégier et la préparation des choses nécessaires. Ils analyseront les avantages et les désavantages de se donner un plan d'action, ainsi que d'opter pour chacun des trois styles d'approche interpersonnelle : passif, hostile, coopératif. Ils évalueront les effets de ces facteurs sur le succès d'une solution.

Déroulement de la leçon 19

1• Rencontre des groupes de base

L'enseignant demande aux élèves de rejoindre leur groupe de base. Il aura pris soin, au préalable, de rappeler l'objectif et les tâches du groupe.

L'enseignant demande aux élèves de commencer la discussion par la fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires ». En groupe de base, ils doivent :

- vérifier l'atteinte de leurs objectifs;
- vérifier le réalisme de leurs objectifs, ainsi que la pertinence des moyens qu'ils prévoyaient utiliser;

- évaluer pourquoi ils n'ont pas atteint leurs objectifs;
- au besoin, remettre les fiches à l'enseignant afin qu'il puisse y inscrire ses commentaires.

Après environ dix minutes de discussion, l'enseignant leur demande de prendre deux minutes pour compléter une nouvelle fiche d'activité n° 20, « Mes objectifs hebdomadaires », pour la semaine qui suit. Si les élèves n'ont pas terminé, ils pourront la compléter en devoir.

2• Retour sur le cours précédent

L'enseignant questionne les élèves sur la dernière étape du processus de résolution de problèmes : « Vas-y, essaie le meilleur plan! ».

- Qui se souvient de la dernière étape du processus de résolution de problèmes, celle qui correspond au feu de circulation vert? Qu'est-ce que cette étape nous enseigne? Qu'est-ce qu'un plan d'action? Quels sont les avantages et les désavantages de planifier à l'avance comment on appliquera la solution? Est-ce que ça nous aide à atteindre notre but?
- Dans la dernière leçon, nous avons parlé des éléments que devrait contenir un bon plan. Pouvez-vous me dire quels sont ces éléments?

RÉPONSES

1- Le moment

Suis-je assez calme?
Est-ce que l'autre personne est disponible?

2- Le style

Est-ce que j'utilise un ton de voix et les mots appropriés? Qu'est-ce que mon langage corporel communique?

3- La préparation

Est-ce que j'ai déterminé une date limite pour passer à l'action? Est-ce que j'ai besoin de quelque chose avant d'appliquer la solution? Est-ce que j'ai une idée de ce que je ferai si la solution ne fonctionne pas?

L'enseignant peut aussi se référer à la fiche d'activité n° 29, « Planifier l'application d'une solution».

3• Réflexion sur les différents styles d'approche

a) L'enseignant informe les élèves des objectifs du cours et leur en montre l'utilité pour leur vie actuelle et future.

b) L'enseignant avise les élèves que la première partie du cours portera sur l'expérimentation de trois différents styles d'approche dans les relations interpersonnelles : passif, hostile, coopératif. Il rappelle qu'il en avait brièvement parlé à la fin du dernier cours. Il demande aux élèves de lui expliquer ce que signifie chacun des styles et complète au besoin.

- **Le style passif** est celui de la personne qui parle peu, qui s'affirme peu et qui laisse l'autre personne « pendre le dessus sur elle ».
- **Le style hostile** caractérise la personne agressive qui se défend sans tenir compte des droits des autres.
- **Le style coopératif** est celui de la personne qui montre une volonté de faire la part des choses. Il implique un désir d'écouter l'autre personne et de discuter afin que chacun soit satisfait.

c) L'enseignant demande aux élèves : Est-ce que quelqu'un pourrait se lever et me dire la phrase : « Excusez-moi, madame ou monsieur, mais je ne comprends pas », dans un style passif, hostile et coopératif? Les élèves doivent être placés de façon à pouvoir utiliser leur langage corporel.

L'enseignant peut demander la même chose à d'autres élèves, à partir des phrases ci-dessous, jusqu'à ce qu'ils maîtrisent bien la différence entre les styles.

- Ce n'est pas moi qui dérangeais!
- Pouvez-vous répéter?
- Je ne comprends pas ce que vous venez de dire!
- Je ne veux pas me battre, laisse-moi tranquille.
- Non, je ne fume pas.
- Je m'engage à faire ce que j'ai dit.

d) L'enseignant demande : Qu'est-ce qui permet de dire que quelqu'un adopte un style passif, hostile ou coopératif? Sur quoi se base-t-on pour dire cela? Les réponses des élèves devraient montrer que le style adopté est intimement lié aux mots utilisés, à la façon dont ils sont dits, au ton de voix et au langage corporel.

L'enseignant demande ensuite aux élèves : Quels sont les avantages et les désavantages de chaque style lorsqu'on veut résoudre un problème et atteindre notre but? Est-ce qu'un style est plus aidant qu'un autre? Pourquoi? Il discute des réponses et amène les élèves à prendre conscience des effets positifs et négatifs de chacun des styles sur l'atteinte de leur but.

4• Expérimentation de différents styles d'approche

a) L'enseignant explique les objectifs et la procédure à suivre pour la prochaine activité. Les élèves seront divisés en équipes de quatre. Chaque équipe fera un court sketch devant la classe sur la résolution d'un problème particulier. Les élèves peuvent choisir, parmi les problèmes suivants, celui qu'ils désirent interpréter.

- Les trois problèmes priorisés par la classe lors de la leçon 14.
- Une des situations problématiques présentées à la fiche d'activité n° 25.

L'enseignant les informe de la durée maximale du sketch. Il attribue à chaque équipe un style d'approche particulier : passif, hostile, coopératif. Les élèves devront adapter leur ton de voix, le choix de leurs mots et leur langage corporel au style que l'enseignant leur aura attribué (passif, hostile, coopératif).

b) Lorsque les sketches sont terminés, l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils retirent de cette expérimentation. *Le fait de vivre un style particulier vous a-t-il fait réaliser certains avantages ou désavantages propres à ce style? En quoi vous aident-ils à atteindre votre but?*

5• Analyse d'une solution appliquée sans plan d'action

a) L'enseignant informe les élèves que, maintenant qu'ils ont saisi les différents avantages et désavantages de chaque style, ils vont examiner de façon plus détaillée les deux autres composantes d'un plan d'action. « Est-ce que quelqu'un peut me dire quels sont les deux autres éléments à planifier avant d'appliquer une solution? » Les réponses doivent être : le moment où on passe à l'action et la préparation de ce dont on a besoin pour agir.

L'enseignant demande aux élèves : *Vous est-il arrivé quelquefois d'avoir l'intention d'être coopératif, mais lorsque vous vous retrouvez devant l'autre personne, vous agissez d'une façon hostile ou passive?* Il demande aux élèves qui le désirent de raconter brièvement la situation.

« Pensez-vous que, si vous aviez planifié davantage comment appliquer votre solution, ce serait arrivé? Aviez-vous planifié à l'avance le style et le moment? Est-ce que l'autre personne était dans un état d'esprit susceptible de bien recevoir votre demande? Aviez-vous préparé tout ce qui vous était nécessaire pour réussir (matériel, information, arguments)? Aviez-vous pensé à ce que vous feriez si cette solution ne fonctionnait pas? » Il demande ensuite au reste de la classe : « Quels sont les avantages et les désavantages de planifier à l'avance le moment et les préparatifs? Pensez-vous qu'il se serait senti plus confiant, qu'il n'aurait pas perdu le contrôle? »

L'enseignant discute des réponses des élèves et les amène à prendre conscience que de planifier son comportement, le contexte, ses arguments et différents scénarios de solution nous aide à avoir plus de pouvoir sur nos pensées et nos émotions. On a donc davantage de pouvoir sur son comportement et de confiance en soi.

b) L'enseignant demande aux élèves de lire individuellement la fiche d'activité n° 30, « Planifier = Être le maître de ses actions! ».

Lorsqu'ils ont terminé leur lecture, l'enseignant leur demande de répondre individuellement aux questions au verso de la fiche d'activité n° 30, « Planifier = Être le maître de ses actions! » ou les questionne lui-même.

Retour sur les apprentissages

L'enseignant fait la synthèse de la leçon et amène les élèves à prendre conscience qu'il est normal qu'une solution ne fonctionne pas à tous coups, même si elle a été bien planifiée. Il y a des choses sur lesquelles nous n'avons aucun pouvoir. Lorsqu'une solution n'a pas fonctionné, il importe :

- de ne pas attribuer son échec à son manque de valeur personnelle;
- d'analyser, avec une autre personne si on le désire, les facteurs qui ont mené à cet échec;
- d'analyser son degré de pouvoir sur la modification de ces facteurs;
- réorienter son plan d'action si on juge qu'on a le pouvoir de modifier la situation;
- réessayer le nouveau plan;
- accepter que les résultats puissent se manifester à long terme.

Travail personnel de prolongement

L'enseignant demande aux élèves d'être vigilants dans l'utilisation du processus pour résoudre leurs problèmes. Celui-ci leur sera utile lorsqu'ils auront des problèmes plus difficiles à régler ou lorsqu'ils seront très en proie à l'émotion. Il leur souligne également qu'il est toujours bénéfique d'observer la façon dont les autres résolvent leurs problèmes. On peut y détecter les choses à faire et à ne pas faire.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Planifier = Être le maître de ses actions

Marie est déçue et contrariée, car elle croit que son enseignant de géographie a fait une erreur dans la correction de son travail. Son but étant de réussir son cours du mieux qu'elle peut, elle choisit comme solution de demander des explications à son enseignant. Elle prend de longues respirations et se répète intérieurement de rester calme, car elle réglera le problème à la fin du cours.

Elle se rend au bureau de son enseignant pour discuter de la question avec lui. À son arrivée au bureau, elle constate qu'il est au téléphone. Elle l'entend répondre d'une voix impatiente et sèche : « Je suis très insatisfait de vos explications. Cette situation est inacceptable. Votre agence est irresponsable. Je vais prendre les mesures qui s'imposent! ».

Marie, constatant que son enseignant avait terminé son téléphone, frappe à la porte et entre. Elle est nerveuse et ne tient pas compte du fait que son enseignant met son manteau. Elle dépose son travail sur le bureau et, voulant cacher ses mains qui tremblaient, les place sur ses hanches. Puis, elle dit d'une voix affirmative : « Il y a une erreur dans la correction de mon travail! ».

L'enseignant, le visage contrarié, lui répond : « Je n'ai pas le temps maintenant, reviens demain à la récréation ». Marie quitte le bureau, déçue d'elle-même et inquiète. Elle se demande ce qui va se passer demain lorsqu'elle reviendra.

Lorsqu'on a un problème, il est important de trouver une bonne solution pour atteindre son but. Planifier la façon dont on l'appliquera est tout aussi important. On se sent alors qu'on a du pouvoir sur son comportement et sur les événements. On sent qu'on dirige sa vie et on est très fier(ère) de soi!

Voici des questions se rapportant aux trois éléments indispensables d'un plan d'action : le moment, le style et la préparation. Réponds à chacune d'elles en pensant à la façon dont Marie a résolu son problème.

Le moment

1. Est-ce que Marie a choisi le bon moment pour essayer sa solution?
   Quel moment aurait-elle dû choisir?

   _____

   _____

   _____

2. Est-ce que son enseignant était dans un état d'esprit propice à sa demande?
   Quel état d'esprit devrait-elle rechercher chez son enseignant?
   Pourquoi?

   _____

   _____

   _____

3. Est-ce que Marie était calme? Devrait-elle attendre d'être tout à fait calme avant d'agir? Pourquoi?

   _____

   _____

   _____

Le style

4. Penses-tu que Marie a utilisé un ton de voix et des mots adéquats? Peux-tu lui suggérer d'autres mots et une autre intonation?

_____

_____

_____

5. Comment son enseignant a-t-il perçu le langage non verbal de Marie?

_____

_____

_____

La préparation

6. Est-ce que Marie avait préparé ce qu'elle dirait et la façon dont elle le dirait? _____
7. Est-ce que Marie avait prévu ce qui est arrivé? _____
8. Avait-elle prévu quoi faire si ça ne fonctionnait pas? _____
9. Que peut-elle faire maintenant pour atteindre son but?

_____

_____

_____

Bibliographie

ARCHAMBAULT, J., CHOUINARD, R. *Vers une gestion éducative de la classe.* Montréal : Gaétan Morin, 1996.

AYOTTE, V. Efficacité d'une intervention éducative visant à améliorer le concept de soi d'élèves de 2e à 6e année. *Revue canadienne de santé publique* 1998; 89(3) : 176-182.

AYOTTE, V. *Effets d'un programme de promotion des compétences sur l'adaptation psychosociale d'adolescents de milieu urbain défavorisé.* Montréal : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Direction de la santé publique, 1999.

BACHMAN, JG., O'MALLEY, PM. Self-concepts, self-esteem and educational experiences : the frog pond revisited (Again). *Journal of Personality and Social Psychology* 1986; 50(1) : 35-46.

BARONE, C., AGUIRRE-DEANDREIS, AI., TRICKETT, EJ. Means-ends problem-solving skills, life stress, and social support as mediators of adjustment in the normative transition to high school. *American Journal of Community Psychology* 1991; 19(2) : 207-225.

BEAN, R. *The four conditions of self-esteem. California :* ETR Associates, 1992.

BENNETT, B., BENNETT, C.R., STEVANTIN, L. *Cooperative learning where heart meets mind.* Toronto : Educational Connections, 1991.

BOLGER, KE., PATTERSON, CJ., THOMPSON, WW., KUPERSMIDT, JB. Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child Development* 1995; 66 : 1107-1129.

BYRNE, B. The general / academic self-concept nomological network : a review of construct validation research. *Review of Educational Research* 1984; 54(3) : 427-456.

CAPLAN, M., WEISSBERG, RP., GROBER, JS., SIVO, PJ. Social competence promotion with inner-city and suburban young adolescents : effects on social adjustment and alcohol use. Journal *of Consulting and Clinical Psychology* 1992; 60(1) : 56-63.

CHAPMAN, JW., LAMBOURNE, R., SILVA, PA. Some antecedents of academic self-concept : a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology* 1990; 60 : 142-152.

CHUNG, HH., ELIAS, M. Patterns of adolescent involvement in problem behaviors : relationship to self-efficacy, social competence, and life events. *American Journal of Community Psychology* 1996; 24(6) : 771-784.

CLOUTIER, R. *Psychologie de l'adolescence.* Montréal : Gaétan Morin, 1982.

COHEN, S., HOBERMAN, HM. Positive events and social supports as buffers of life change stress. Journal of Applied Social Psychology 1983; 13(2) : 99-125.

CROSS, SE., MARKUS, HR. Self-schemas, possible selves and competent performance. *Journal of Educational Psychology* 1994; 86(3) : 423-438.

DE HAAN, LG., MACDERMID, S. The relationship of individual and family factors to the psychological well-being of junior high school students living in urban poverty. *Adolescence* 1998 Spring; 33(129) : 73-89.

DE LAGARANDERIE, A. *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale.* Paris : Centurion, 1989.

DE LAGARANDERIE, A. *Comprendre et imaginer les gestes mentaux et leur mise en oeuvre.* Paris : Centurion. 1987.

DUBOIS, DL., FELNER, RD., BRAND, S., ADAN, AM., EVANS, EG. A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development* 1992; 63 : 542-557.

DUBOIS, DL., FELNER, RD., MEARES, H., KRIER, M. Prospective investigation of the effects of socioeconomic disadvantage, life stress, and social support on early adolescent adjustment. *Journal of Abnormal Psychology* 1994; 103(3) : 511-522.

DUBOW, EF., EDWARDS, S., IPPOLITO, MF. Life stressors, neighborhood disadvantage, and resources : a focus on inner-city children's adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology* 1997; 26(2) : 130-144.

DUKES, RL., LORCH, BD. The effects of school, family, self-concept and deviant behaviour on adolescent suicide ideation. *Journal of Adolescence* 1989; 2 : 239-251.

EITAN, T., AMIR, Y., RICH, Y. Social and academic treatments in mixed-ethnic classes and change in student self-concept. *British Journal of Educational Psychology* 1992; 62 : 364-374.

FANTUZZO, JW., GWENDOLYN, YD., GINSBURG, MD. Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology* 1995; 87(2) : 272-281.

FELNER, RD., BRAND, S., DUBOIS, DL., ADAN, AM., MULHALL, PF., EVANS, EG. Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence : investigation of a mediated effects model. *Child Development* 1995; 66 : 774-792.

FILIPPELLI, LA., JASON, LA. How life events affect the

academic adjustment and self-concept to transfer children. *Journal of Instructional Psychology* 1992 March; 19(1) : 61-65.

GARDNER, H. *Frames of mind. The theory of multiple intelligences.* New York : Basic Books, 1993.

HARTER, S. Developmental perspective on the self-system, dans : Mussen P.H. (series ed.), *Handbook of child psychology : social and personality development; socialization, personality and social development.* New-York: Wiley. 1983; 4 : 320-339.

HIRSCH, BJ., DUBOIS, DL. The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school : a two-year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology* 1992; 20(3) : 333-347.

JOHNSON, D., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, D., SKON, L. The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement : a meta-analysis. *Psychological Bulletin* 1981; 89 : 47-62.

LAFORTUNE, L., SAINT-PIERRE, L. *La pensée et les émotions en mathématiques, métacognition et affectivité.* Montréal : Logiques, 1994; 31-63.

MARTIN, L. *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt!* Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, 1995.

MERREL, KW., CEDENO, CJ., JOHNSON, ER. The relationship between social behavior and self-concept in school settings. *Psychology in the Schools* 1993; 30 : 293-298.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. Comité de la santé mentale du Québec. *La santé mentale des enfants et des adolescents.* Québec : Direction générale des publications gouvernementales, 1985.

PERKINS QUAMMA, J., GREENBERG, MT. Children's experience of life stress : the role of family social support and social problem-solving skills as protective factors. *Journal of Clinical Child Psychology* 1994; 23(3) : 295-305.

POPE, AW., CRAIGHED, WE. *Self-esteem enhancement with children and adolescents.* New-York : Pergamon Press, 1988.

REASONER, RW., DUSA, GS. *Building Self-Esteem in the Secondary Schools.* California : Consulting Psychologists Press Inc., 1991.

REYES, O., GILLOCK, K., KOBUS, K. A longitudinal study of school adjustment in urban, minority adolescents : effects of a high school transition program. *American Journal of Community Psychology* 1994; 22(3) : 341-369.

RICE, KG., HERMAN, MA., PETERSON, AC. Coping with challenge in adolescence : a conceptual model and psycho-educational intervention. *Journal of Adolescence* 1993; 16 : 235-251.

SCHWEITZER, RD., SETH-SMITH, M., CALLAN, V. The relationship between self-esteem and psychological adjustment in young adolescents. *Journal of Adolescence* 1992; 15(1) : 83-97.

SEIDMAN, E., ALLEN, L., ABER. JL., MITCHELL, C., FEINMAN, J. The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Developement* 1994; 65 : 507-522.

SEIDMAN, E., ABER, JL., ALLEN, L., FRENCH, E. The impact of the transition to high school on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *American Journal of Community Psychology* 1996; 24(4) : 489-515.

STEIN, KF., MARKUS, HR. The organization of the self : an alternative focus for psychopathology and behavior change. *Journal of Psychoterapy Integration* 1994; 4(4) : 317-353.

THOMPSON, KM. Effects of early alcohol use on adolescents relations with peers and self-esteem : patterns over time. *Adolescence* 1989; XXIV(96) : 837-849.

WEISSBERG, RP., CAPLAN, M., HARWOOD, RL. Promoting competent young people in competence-enhancing environments : a systems-based perspective on primary prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1991; 59(6) : 830-841.

WEISSBERG, RP., CAPLAN, M., BENNETTO, L., JACKSON, AS. *Sixth-grade social problem-solving module.* Chicago : University of Illinois, Dep. Psychology, 1990.

WENZ-GROSS, M., SIPERSTEIN, GN., UNTCH, AS., WIDAMAN, KF. Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. *Journal of Early Adolescence* 1997 May; 17(2) : 129-151.

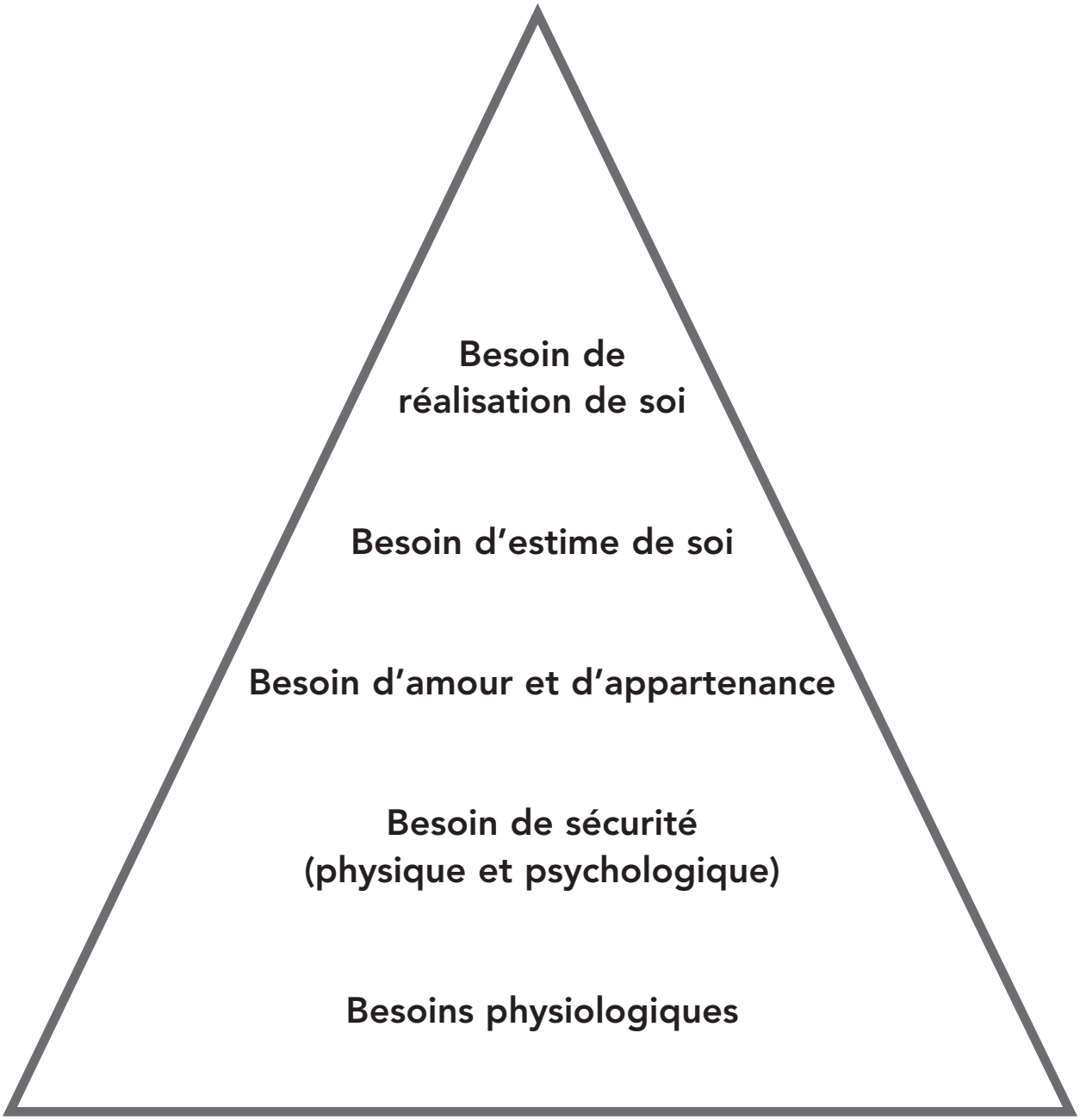
WHISMAN, MA., KWON, P. Life stress and dysphonia : the role of self-esteem and hopelessness. *Journal of Personality and Social Psychology* 1993; 65(5) : 1054-1060.

YSTGAARD, M. Life stress, social support and psychological distress in late adolescence. *Social Psychiatry Epidemiology* 1997; 32 : 277-283.

Annexes

ANNEXE 1

Pyramide des besoins de A. Maslow



ANNEXE 2

Les règles et leurs conséquences

L'efficacité des règles est fortement liée aux comportements attendus et à leur mode d'application. Elles doivent être claires, réalistes, concrètes, congruentes et constantes.

Claires	Elles doivent être définies à l'aide de phrases affirmatives et compréhensibles par l'élève.
Réalistes	Elles doivent être conçues en fonction des caractéristiques développementales et des besoins particuliers de chaque groupe d'élèves. Elles seront ainsi acceptables et réalisables par l'élève.
Concrètes	Elles doivent pouvoir être illustrées par des exemples de comportements désirés en classe.
Congruentes	Elles doivent découler et renvoyer aux valeurs mises de l'avant en classe. L'enseignant, qui constitue un modèle pour l'élève, doit aussi appliquer les comportements et les attitudes qu'il prône.
Constantes	Elles doivent être présentes dans la vie quotidienne de la classe. La constance dans l'application des règles permettra à l'élève de percevoir l'enseignant comme une personne fiable et digne de confiance. Leur application ne doit donc pas être tributaire des pulsions et des humeurs de l'enseignant.

Les règles et leurs conséquences

La conséquence logique du non-respect de chacune des règles doit être précisée dès l'adoption de celles-ci. À l'instar des règles, les **conséquences** doivent posséder certaines caractéristiques.

Claires	Elles doivent être formulées dans des termes compréhensibles pour l'élève.
Réalistes	Elles doivent être applicables quotidiennement.
Concrètes	Elles doivent consister en des actions réparatrices : excuses, retrait, devoir, etc.
Congruentes	Chaque conséquence doit être en relation logique avec la règle enfreinte.
Constantes	Elles doivent toujours être appliquées régulièrement (avec peu ou pas d'exceptions). Leur mise en application ne doit pas être tributaire des pulsions et des humeurs de l'enseignant.
Non punitives	Elles doivent amener l'élève à apprendre et à être de plus en plus responsable de ses actions. La conséquence développe l'autonomie de l'élève. À l'encontre de la punition qui est répressive, la conséquence vise l'apprentissage.

La constance et la congruence dans l'application des règles et de leurs conséquences sont primordiales.

ANNEXE 3

Théories de l'intelligence et buts axés sur la réalisation de soi, chez l'enfant

THÉORIES DE L'INTELLIGENCE		
	Multiples habiletés	**Entité globale**
L'intelligence est	un répertoire d'habiletés qui augmente avec l'effort	une entité globale et stable jugée à travers la performance
L'effort est	un investissement qui augmente l'intelligence	un risque pouvant révéler une intelligence faible

BUTS		
	Buts d'apprentissage (amélioration de sa compétence)	**Buts de performance** (jugement de sa compétence par les autres)
1. Questions préliminaires	Comment puis-je le faire?	Puis-je le faire?
	Qu'est-ce que je vais apprendre?	Est-ce que je vais avoir l'air intelligent?
2. Accent mis sur	Processus (comment)	Résultats
3. Erreur, confusion	Naturelle, utile	Échec
4. Incertitude	Défi, intérêt pour quelque chose de nouveau, stimulante	Menaçante, source potentielle d'échecs, d'erreurs
5. Tâche optimale	Tâche qui maximise l'apprentissage (devenir compétent)	Tâche qui maximise les jugements favorables concernant sa compétence (paraître compétent)
6. Recherche	Information précise, exacte sur ses habiletés	Information qui flatte ses habiletés
7. Standards (niveaux maximaux exigés, buts idéaux)	Personnels en relation avec ses habiletés initiales, long terme, souples	Normatifs, immédiats, rigides

Théories de l'intelligence et buts axés sur la réalisation de soi, chez l'enfant

	BUTS	
	Buts d'apprentissage (amélioration de sa compétence)	**Buts de performance** (jugement de sa compétence par les autres)
8. Attentes de l'enfant par rapport à ses standards personnels	Met l'accent sur l'effort	Met l'accent sur l'habileté présente au moment X
9. Enseignant	Perçu comme une ressource, un guide	Perçu comme un juge qui récompense et punit
10. Détermination de la valeur du but	« Intrinsèque » : valeur de l'habileté, de la tâche, de l'activité, du progrès réalisé	« Extrinsèque » : valeur du jugement de sa compétence

* Traduction libre : Dweck, C.S., Elliot, E.S. Achievement Motivation, dans : Mussen, P.H. (series ed.), Handbook of Child Psychology : Social and Personality Development; Socialization, Personality and Social Development. New York : John Wiley. 1983; 4:643-694.

Agence de la santé
et des services sociaux
de Montréal
Québec
Direction de santé publique

BON DE COMMANDE

QUANTITÉ	TITRE DE LA PUBLICATION (version imprimée)	PRIX UNITAIRE (tous frais inclus)	TOTAL
	« Le sac à dos » **Faire face aux défis scolaires avec confiance…** **Oui, mais comment?**	**30 $**	

NUMÉRO D'ISBN (version imprimée)

978-2-89494-811-8 (2e édition, 2009)

Nom _____

_____

Adresse _____
N° Rue App.

_____
Ville Province Code postal

Téléphone _____ Télécopieur _____

Les commandes sont payables à l'avance par chèque ou mandat-poste à l'ordre de la Direction de santé publique de Montréal.

Retourner à l'adresse suivante :
Centre de documentation
Direction de santé publique
Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
1301, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H2L 1M3

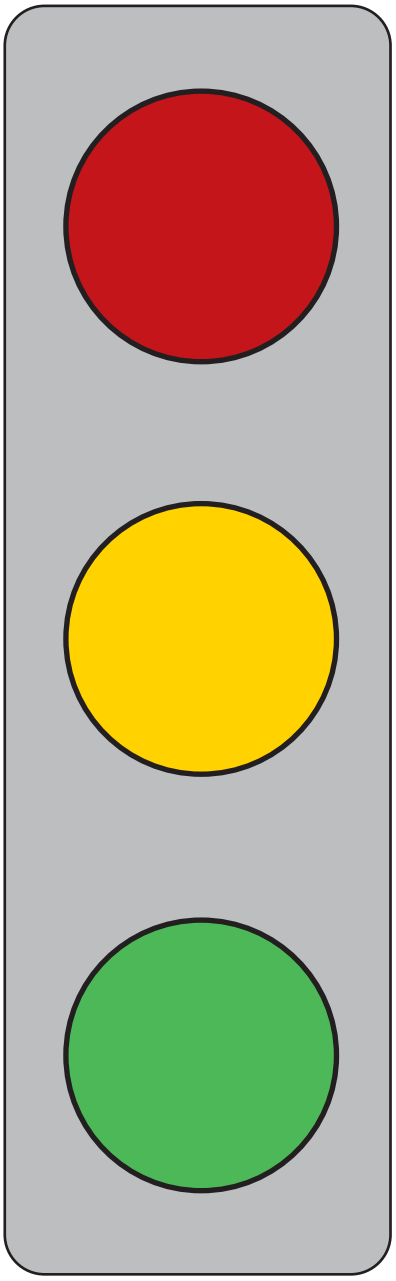
Pour information : 514 528-2400 poste 3646

GARDER notre monde EN SANTÉ

1301, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H2L 1M3
Téléphone : 514 528-2400
www.santepub-mtl.qc.ca

Agence de la santé
et des services sociaux
de Montréal
Québec

Lorsque tu as un problème...



ARRÊTE-TOI, CALME-TOI ET PENSE AVANT D'AGIR

Dis quel est le problème et ce que tu ressens

Donne-toi un but positif

Pense à plusieurs solutions

Réfléchis à leurs conséquences

VAS-Y, ESSAIE LE MEILLEUR PLAN

* Traduction libre de : Weissberg, R.P., Caplan, M., Bennetto, L. et Jackson, A.S. (1990). *Sixth-Grade Social Problem-Solving module.* Chicago : University of Illinois, Dep. of Psychology.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

On fait connaissance...

Voici un questionnaire qui t'aidera à découvrir les intérêts de chaque élève de ta classe.

1. Quel est ton nom? _____

2. Combien as-tu de frères et soeurs plus jeunes que toi? _____

   plus vieux que toi? _____

3. Quel est ton passe-temps favori? _____

4. Quel est ton groupe de musique préféré? _____

5. Qui est ton idole? _____

6. Que recherches-tu le plus chez un(e) ami(e)? _____

_____

7. Que voudrais-tu être plus tard? _____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Des comportements nuisibles

Selon toi, quels sont les comportements les plus dérangeants en classe?

1. Les deux comportements qui nuisent le plus à notre attention et à notre concentration sont _____

   et _____

2. Les deux comportements qui empêchent les élèves de dire réellement ce qu'ils pensent en classe sont _____

   et _____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Des solutions à tous les problèmes

Il est plus facile de faire face aux problèmes que nous rencontrons à l'école lorsque nous planifions à l'avance diverses façons de les résoudre. Complète les phrases en apportant une solution au problème présenté.

Exemple : Si j'arrive en retard le matin, je dois me procurer un billet de retard et me rendre en classe immédiatement.

1. Si je suis en retard à mon cours,

   _____

   _____

2. Si je suis incapable d'ouvrir mon casier,

   _____

   _____

3. Si j'oublie mon costume d'éducation physique,

   _____

   _____

4. Si je suis absent(e) de l'école pour une journée,

   _____

   _____

5. Si je perds un manuel scolaire,

_____

_____

6. Si je dois quitter plus tôt pour un rendez-vous important,

_____

_____

7. Si je me sens malade en classe,

_____

_____

8. Si j'oublie ou je perds un devoir,

_____

_____

9. Si je n'ai pas de crayons ou mon cahier de notes,

_____

_____

10. Si je veux participer à une activité à l'école,

_____

_____

11. Si je suis dérangé(e) par un(e) élève, en classe,

_____

_____

12. Si je manque mon autobus pour retourner à la maison,

_____

_____

13. Si je dois prendre un médicament durant la journée,

_____

_____

14. Si je ne comprends pas un devoir,

_____

_____

15. Si je suis convoqué(e) à une retenue,

_____

_____

16. Si j'ai besoin d'aller aux toilettes durant un cours,

_____

_____

17. Si je me fais bousculer par des plus grands,

_____

_____

18. Si j'oublie mon lunch,

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

La bosse des mathématiques!?!

L'enseignant de mathématiques demande l'avis des élèves sur la stratégie à suivre pour résoudre un problème. Alexandre est incapable de trouver toute la réponse. Il se décourage et conclut que, tout comme sa mère, il n'est vraiment pas doué pour cette matière.

1. Quelle est la croyance qu'Alexandre entretient concernant ses habiletés en mathématiques?

_____

_____

_____

2. Que ressentira Alexandre lorsque l'enseignant demandera aux élèves de lui expliquer leur démarche? Comment réagira-t-il?

_____

_____

_____

3. Penses-tu que tous les élèves peuvent comprendre les mathématiques? Explique ta réponse.

_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Nos critères d'évaluation

1. Selon vous, comment les élèves évaluent-ils si leur moyenne dans une matière est satisfaisante ou insatisfaisante?

Cochez votre(vos) réponse(s).

☐ En se comparant à leurs amis

☐ En se comparant à la moyenne de la classe

☐ En se comparant aux meilleurs de la classe

☐ En se comparant à la norme de passage (60 %)

☐ En se comparant à eux-mêmes, i.e. aux progrès qu'ils ont faits

☐ Autres (précisez) _____

Expliquez votre (vos) réponse(s).

_____

_____

_____

2. Est-ce que cette façon qu'ont les élèves d'évaluer leurs réalisations influence leur satisfaction et leur confiance en eux-mêmes?

Expliquez votre réponse.

_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Le pouvoir de s'améliorer

Julie, qui avait une moyenne de 62 % en français, se fixe comme objectif d'augmenter sa moyenne de 10 % pour son prochain bulletin. Elle réussit bien son premier examen, ce qui augmente sa moyenne de trois points. Julie est très satisfaite d'elle-même et demeure convaincue qu'elle atteindra son objectif.

1. **Selon toi, quelles sont les pensées qui ont amené Julie à être satisfaite d'elle-même?**

   Nomme deux pensées.

   _____

   _____

2. **Quelles actions, selon toi, Julie a-t-elle posées pour obtenir un tel succès?**

   Nomme deux actions.

   _____

   _____

CORRIGÉ

Le pouvoir de s'améliorer

Julie, qui avait une moyenne de 62 % en français, se fixe comme objectif d'augmenter sa moyenne de 10 % pour son prochain bulletin. Elle réussit bien son premier examen, ce qui augmente sa moyenne de trois points. Julie est très satisfaite d'elle-même et demeure convaincue qu'elle atteindra son objectif.

1. **Selon toi, quelles sont les pensées qui ont amené Julie à être satisfaite d'elle-même?**

   Nomme deux pensées.

   - Elle voit l'augmentation de ses notes de 62 % à 65 %.
   - Elle constate qu'elle est capable d'augmenter sa moyenne.
   - Elle constate que ça a valu la peine de travailler et que ça donne de bons résultats lorsqu'elle se concentre.
   - Elle constate que sa méthode pour étudier a donné des résultats positifs.

2. **Quelles actions, selon toi, Julie a-t-elle posées pour obtenir un tel succès?**

   Nomme deux actions.

   - Elle s'était donné un but réaliste pour s'améliorer.
   - Elle a eu une bonne méthode d'étude avant l'examen.
   - Elle a revu sa matière la veille de l'examen.
     Elle s'était également fait un tableau synthèse des éléments à retenir.
   - La veille de l'examen, elle a demandé à son frère ou à ses parents de l'écouter répéter la matière requise pour l'examen.
   - Pendant l'examen : (1) elle a bien lu les consignes; (2) elle a pris de grandes respirations et expirations afin de se calmer; (3) elle a relu ses réponses.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Apprendre de ses erreurs

Julie, qui avait une moyenne de 62 % en français, décide d'augmenter cette moyenne de 10 % pour son prochain bulletin. Elle réussit bien son premier examen, ce qui augmente sa moyenne de trois points. Elle échoue toutefois au second. Julie essaie alors de comprendre les raisons de sa moins bonne performance. Après réflexion, elle comprend ses erreurs, demeure satisfaite d'elle-même et est convaincue qu'elle atteindra son objectif.

1. **Quelles pourraient être, selon toi, les causes de sa moins bonne performance au second examen?**

   Nomme trois possibilités.

   _____

   _____

   _____

2. **Pourquoi, selon toi, Julie demeure-t-elle confiante qu'elle atteindra son objectif?**

   _____

   _____

CORRIGÉ

Apprendre de ses erreurs

Julie, qui avait une moyenne de 62 % en français, décide d'augmenter cette moyenne de 10 % pour son prochain bulletin. Elle réussit bien son premier examen, ce qui augmente sa moyenne de trois points. Elle échoue toutefois au second. Julie essaie alors de comprendre les raisons de sa moins bonne performance. Après réflexion, elle comprend ses erreurs, demeure satisfaite d'elle-même et est convaincue qu'elle atteindra son objectif.

1. **Quelles pourraient être, selon toi, les causes de sa moins bonne performance au second examen?**

   Nomme trois possibilités.

   - Fatigue, s'est couchée trop tard.
   - Manque d'étude, mauvaise méthode pour étudier.
   - Mauvaise compréhension d'un nouveau concept.
   - Examen plus difficile.
   - N'a pas répondu à toutes les questions.

2. **Pourquoi, selon toi, Julie demeure-t-elle confiante qu'elle atteindra son objectif?**

   - Elle a repéré où étaient ses erreurs.
   - Elle sait quoi faire pour corriger ses erreurs.
   - Elle veut réussir et s'améliorer.
   - Elle sait qu'elle est intelligente et qu'en appliquant les bonnes méthodes elle peut s'améliorer.
   - Elle a révisé ses méthodes d'étude.
   - Elle a demandé conseil à son enseignant.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Mon langage intérieur

Écris ce que tu te dis habituellement dans les situations décrites ci-dessous.

1. Tu donnes une réponse incorrecte en classe.

a) Que te dis-tu habituellement? _____

_____

b) Te sens-tu bien avec ce que tu te dis? _____

_____

c) Que peux-tu te dire pour te sentir bien? _____

_____

2. Un adulte ou un autre élève compare tes résultats dans une matière à ceux d'autres élèves.

a) Que te dis-tu? _____

_____

b) Te sens-tu bien avec ce que tu te dis? _____

_____

c) Que peux-tu te dire pour te sentir bien? _____

_____

3. Ton enseignant donne un travail sur un sujet que tu ne comprends pas beaucoup.

a) Que te dis-tu? _____

_____

b) Te sens-tu bien avec ce que tu te dis ? _____

_____

c) Que peux-tu te dire pour te sentir bien?_____

_____

4. Tu échoues à un examen.

a) Que te dis-tu habituellement?_____

_____

b) Te sens-tu bien avec ce que tu te dis?_____

_____

c) Que peux-tu te dire ou faire pour te sentir bien? _____

_____

5. Un adulte te fait une remarque humiliante devant tes amis ou seul avec toi.

a) Que te dis-tu habituellement?_____

_____

b) Te sens-tu bien avec ce que tu te dis?_____

_____

c) Que peux-tu te dire ou faire pour te sentir bien? _____

_____

CORRIGÉ

Mon langage intérieur

Écris ce que tu te dis habituellement dans les situations décrites ci-dessous.

1. **Tu donnes une réponse incorrecte en classe.**

   a) **Que te dis-tu habituellement?**
   La prochaine fois, je vais me taire. Je ne suis pas intelligent(e).
   Je ne comprends jamais rien.

   b) **Te sens-tu bien avec ce que tu te dis?**
   Non, je me sens honteux(se), gêné(e) et je rougis.

   c) **Que peux-tu te dire pour te sentir bien?**
   Ce n'est pas grave de se tromper. C'est normal, ça fait partie du processus d'apprentissage. Les plus grands chercheurs font des erreurs.

2. **Un adulte ou un autre élève compare tes résultats dans une matière à ceux d'autres élèves.**

   a) **Que te dis-tu?**
   Je suis gêné(e). Je suis découragé(e) ou heureux(se).
   Cette personne n'est pas respectueuse envers moi.

   b) **Te sens-tu bien avec ce que tu te dis?**
   Non, je suis mal à l'aise. Je sens de la pression, de la compétition.

   c) **Que peux-tu te dire pour te sentir bien?**
   Ce qui est important, c'est que je m'améliore et que j'évalue mes progrès en fonction de ma situation. L'important, c'est que je comprenne où sont mes erreurs.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Les étapes d'une stratégie efficace

1. ANALYSER LE TRAVAIL À FAIRE

- Lire la consigne et le texte.
- Comprendre la consigne et le texte.
- Évaluer si je possède toutes les habiletés pour faire le travail.
- Demander de l'aide au besoin.
- Formuler le travail de façon compréhensible et faisable.
- Se donner un but personnel réaliste.

2. PLANIFIER LES ACTIONS POUR RÉALISER LE TRAVAIL

- Diviser le travail en étapes.
- Évaluer le temps requis pour chacune des étapes.
- Établir un calendrier de travail.

3. RÉALISER LE TRAVAIL

- Respecter mon calendrier de travail.
- Demander de l'aide au besoin.

4. ÉVALUER LES RÉSULTATS DE MON TRAVAIL

- Est-ce que j'ai complété le travail?
- Mes réponses sont-elles pertinentes?
- Est-ce que j'ai atteint mon objectif personnel?
- Est-ce que l'effort que j'y ai mis était adéquat?
- Est-ce que ma façon de faire était pertinente?
- Comment corriger mes erreurs, modifier ma stratégie?

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Liste de phrases significatives à découper

1. S'en tenir à la tâche est une habileté importante pour la réussite du travail de groupe.

2. Avant de commencer le travail de groupe, il faut s'assurer de bien comprendre les consignes.

3. Partager son matériel et se souvenir de l'utiliser à tour de rôle est indispensable lors du travail de groupe.

4. Offrir ses félicitations, s'encourager et s'entraider doivent être des pratiques courantes du travail d'équipe.

5. S'écouter les uns les autres sans s'interrompre et encourager chacun à participer est fort important pour bien réussir un travail de groupe.

6. De nos jours, la plus importante maladie n'est ni la lèpre, ni la tuberculose; c'est plutôt le sentiment d'être indésiré et délaissé par tous (Mère Teresa, 1979).

7. Sans implication, sans efforts communs et sans préoccupation des autres, il est impossible de réaliser un travail d'équipe.

8. L'abeille est honorée parce qu'elle travaille non pour elle seule, mais pour tous.

9. C'est réunis que les charbons brûlent; c'est en se séparant que les charbons s'éteignent.

10. S'unir pour passer l'eau et l'on n'est pas mangé par les caïmans.

11. Autres phrases.

Note
Les phrases à décoder doivent porter sur les conditions propices au travail de groupe : se donner un but commun, partager les tâches, écouter, respecter et considérer ce que les autres disent, aider ceux qui ne réussissent pas, etc.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Les qualités des personnes avec qui j'aime travailler

Coche les quatre qualités que tu considères comme les plus importantes.

J'aime travailler avec des personnes...

- ☐ intelligentes, éveillées, vives d'esprit
- ☐ qui disent leur opinion
- ☐ calmes
- ☐ sérieuses
- ☐ responsables
- ☐ qui aident les autres
- ☐ positives
- ☐ respectueuses des autres
- ☐ actives
- ☐ qui écoutent les autres
- ☐ autres (écris ta réponse) _____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Le travail d'équipe

À la suite du travail que vous venez de faire, répondez aux questions suivantes en équipe. Référez-vous à la liste des sentiments au verso de cette feuille.

1. Qu'avez-vous appris dans cette activité?

_____

_____

_____

2. Comment vous sentiez-vous lorsque vous travailliez en équipe?

_____

_____

_____

3. En quoi le travail d'équipe peut-il être bénéfique?

_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Ma participation au travail d'équipe

1. **Es-tu satisfait(e) de ta participation au travail de ton équipe lors du dernier cours?** Coche les endroits où tu es satisfait(e).

   ☐ j'ai bien compris les consignes

   ☐ j'ai participé

   ☐ j'ai écouté les autres

   ☐ j'ai aidé les autres

   ☐ j'ai été positif(ve)

   ☐ j'ai été calme

   ☐ j'ai respecté les opinions des autres

   ☐ je me suis concentré(e) sur la tâche à faire

   ☐ autres (précise) _____

2. **Es-tu satisfait(e) du travail de ton équipe?** Explique pourquoi.

   _____

   _____

   _____

3. **Si tu n'as pas été tout à fait satisfait(e) :**

que pourrais-tu faire pour augmenter ta satisfaction?

_____

_____

_____

quel objectif l'équipe devrait-elle se fixer pour améliorer son fonctionnement?

_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Des ami(e)s, c'est quoi au juste?

1. À quoi ressemble l'ami(e) idéal(e) pour toi?

Décris-le(la) : âge, qualités, intérêts, disponibilité.

_____

_____

_____

2. Pourquoi te sentirais-tu bien avec lui(elle)?

_____

_____

_____

3. En classe, pourquoi est-ce important d'avoir des ami(e)s?

_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Des ami(e)s, c'est fait pour ça!

1. En classe, dans quels domaines tes ami(e)s pourraient-ils t'aider?

_____

_____

_____

2. En classe, que pourrais-tu apporter à tes ami(e)s?

_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Les qualités des membres de mon groupe de base

Réponds aux questions 1 et 2.
Puis discutes-en avec les membres de ton groupe de base.

1. **Fais une liste des qualités que tu considères comme les plus importantes chez les membres d'un groupe.**

_____

_____

_____

2. **Choisis les trois qualités les plus importantes et dis pour quelles raisons tu les as choisies.**

_____

_____

_____

_____

_____

3. **En groupe, faites un consensus sur les quatre qualités que vous désirez privilégier pendant l'année scolaire.**

_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

À la poursuite de mon avenir

1. Décris le genre de personne que tu veux être à 25 ans et le genre de vie que tu veux avoir. Seras-tu marié(e), auras-tu des enfants, seras-tu ton patron, feras-tu des sports, joueras-tu de la musique dans tes temps libres, etc.?

_____

_____

_____

_____

2. Nomme deux carrières qui sont le mieux adaptées à tes intérêts?

_____

_____

3. Quelles études sont nécessaires pour faire ces carrières?

☐ secondaire ☐ université

☐ cégep ☐ autres (précise)

_____

4. **Nomme les matières scolaires que tu dois améliorer ou poursuivre pour réaliser ce que tu veux devenir.**

_____

_____

5. **Nomme cinq habitudes personnelles que tu dois développer, améliorer ou poursuivre pour réaliser tes objectifs personnels.**

_____

_____

_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Mises en situation

1. Annie a 16 ans. Elle demeure chez ses parents avec son bébé de 4 mois. Lors d'une visite d'Alexandre, le père du bébé, Annie discute de son propre avenir.

- Devrait-elle se chercher du travail (elle a terminé sa 3e année de secondaire)?
- Devrait-elle rester à la maison et s'occuper du bébé?
- Devrait-elle retourner aux études?
- Voyez-vous d'autres possibilités?

D'après vous, quels sont les avantages et les inconvénients, pour Annie, de chacune de ces possibilités?

_____

_____

_____

_____

_____

Quelle situation serait la plus avantageuse pour l'avenir d'Annie? Expliquez votre choix.

_____

_____

_____

_____

_____

2. Michel ne fournit pas toujours les efforts qu'il devrait en classe. À la fin de sa 3e année du secondaire, il veut quitter l'école et travailler. Il discute de la situation avec son frère électricien et sa soeur étudiante à l'université.

- Devrait-il quitter l'école et aller travailler?
- Devrait-il faire des efforts et poursuivre ses études?
- Voyez-vous d'autres possibilités?

D'après vous, quels sont les avantages et les inconvénients, pour Michel, de chacune de ces possibilités pour son avenir?

_____

_____

_____

_____

_____

Quelle situation serait la plus avantageuse pour l'avenir de Michel? Expliquez votre choix.

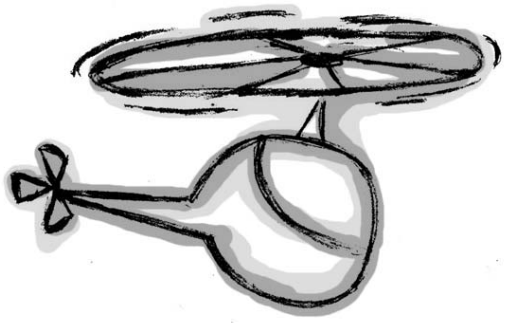
_____

_____

_____

_____

_____



3. Fadi veut être pilote d'hélicoptère. Il travaille tous les soirs de la semaine, ainsi que le samedi. Ses épargnes ont augmenté, mais ses notes ont baissé. Son enseignant inquiet de la situation discute avec Fadi des correctifs à apporter.

- Devrait-il cesser complètement de travailler?
- Devrait-il diminuer ses heures de travail?
- Devrait-il continuer son travail actuel et étudier davantage?
- Voyez-vous d'autres possibilités?

D'après vous, quels sont les avantages et les inconvénients, pour Fadi, de chacune de ces situations pour son avenir?

_____

_____

_____

_____

_____

Quelle situation serait la plus avantageuse pour l'avenir de Fadi? Expliquez votre choix.

_____

_____

_____

_____

_____

4. Flora est en 1re année du secondaire. Presque tous les soirs de la semaine, elle rencontre son ami au parc. Elle doit pour cela faire ses devoirs très rapidement et est insatisfaite de ses résultats aux examens. Elle discute de la situation avec son ami.

- Devrait-elle cesser complètement de le rencontrer les soirs où elle a des devoirs?
- Devrait-elle ne pas sortir et lui téléphoner?
- Voyez-vous d'autres possibilités?

D'après vous, quels sont les avantages et les inconvénients, pour Flora, de chacune de ces possibilités?

_____

_____

_____

_____

_____

Quelle situation serait la plus avantageuse pour l'avenir de Flora? Expliquez votre choix.

_____

_____

_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Je mesure mon engagement

A) Inscris à la fin de chaque phrase le chiffre qui correspond le plus à ton comportement habituel.

B) Place un ✔ au début de chaque énoncé portant sur un point que tu désires améliorer.

C) Choisis les deux énoncés prioritaires (encercle leur numéro) portant sur un point que tu veux améliorer cette semaine.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TOUJOURS								JAMAIS	

☐ 1. Je suis les consignes de l'enseignant pour les travaux scolaires.

☐ 2. Je termine les travaux scolaires que je commence.

☐ 3. Je fais une liste de mes buts et je m'y réfère souvent.

☐ 4. Je planifie mon temps pour la réalisation de mes travaux scolaires.

☐ 5. Je me souviens de mes succès afin d'être optimiste face à de nouveaux défis.

☐ 6. Je trouve des moyens pour maîtriser mes pensées négatives.

☐ 7. Je permets aux autres de m'aider.

☐ 8. J'aide les autres sans me négliger.

☐ 9. Je demeure concentré(e) sur mon travail jusqu'à ce qu'il soit terminé.

☐ 10. J'accepte les suggestions des autres pour réaliser mes travaux scolaires.

☐ 11. Je travaille d'une façon régulière pour réussir mes études.

☐ 12. J'essaie plusieurs solutions lorsque je vis une difficulté.

☐ 13. J'encourage les autres lorsqu'ils ont des difficultés scolaires.

☐ 14. Lorsque je ne réussis pas une tâche, j'en analyse les raisons.

☐ 15. Je fais les travaux scolaires que j'aime le moins en premier.

☐ 16. Je peux diviser un long travail en plusieurs étapes facilement réalisables.

☐ 17. Je me récompense périodiquement pour les progrès réalisés.

☐ 18. J'apprécie les conseils des autres.

☐ 19. Lorsque je ne comprends pas un travail, je cherche les informations ou je demande de l'aide.

☐ 20. Je vérifie périodiquement mes progrès et fais les ajustements nécessaires.

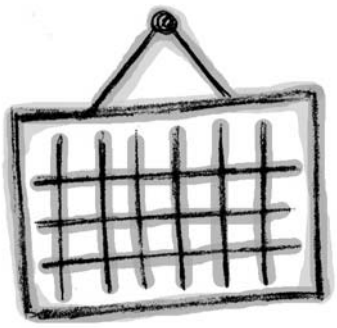
☐ 21. Je suis persévérant(e) dans mes efforts malgré mes erreurs.

☐ 22. Je me donne des objectifs que je suis capable de réaliser.

☐ 23. J'accepte de faire des erreurs pour apprendre.

Nom _____ Groupe _____ Semaine du _____

Mes objectifs hebdomadaires



MES OBJECTIFS SCOLAIRES	MOYENS POUR LES ATTEINDRE	L'ATTEINTE DE MES OBJECTIFS	
		%	RAISONS
1.			
2.			

COMMENTAIRES de l'enseignant :

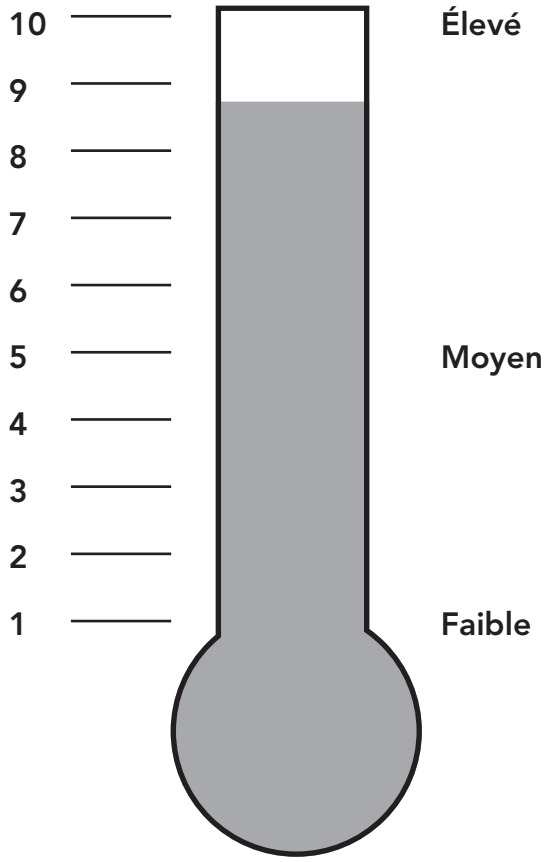
MES OBJECTIFS COMPORTEMENTAUX	MOYENS POUR LES ATTEINDRE	L'ATTEINTE DE MES OBJECTIFS	
		%	RAISONS
1.			
2.			

COMMENTAIRES de l'enseignant :

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Thermomètre du stress

Arrête-toi, calme-toi et réfléchis avant de perdre les pédales!



Ton thermomètre est trop élevé???
Respire lentement et profondément plusieurs fois,
avant de faire quoi que ce soit!!!

* Traduction libre : Weissberg, R.P., Caplan, M., Bennetto, L. et Jackson, A.S. (1990). *Sixth-Grade Social Problem-Solving module*. Chicago : University of Illinois, Dep. of Psychology.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Situations stressantes

Si tu vivais les situations suivantes, quels moyens utiliserais-tu pour te calmer?

SITUATION n° 1 - Quelqu'un répand des rumeurs à mon sujet.

Un moyen pour me calmer : _____

_____

SITUATION n° 2 - Je dois répondre à des questions concernant un texte dont je ne comprends pas plusieurs mots.

Un moyen pour me calmer : _____

_____

SITUATION n° 3 - Je dois faire un exposé devant les autres élèves de ma classe.

Un moyen pour me calmer : _____

_____

SITUATION n° 4 - Je me prépare à une semaine d'examens.

Un moyen pour me calmer : _____

_____

SITUATION n° 5 - Je me dispute avec mon meilleur ami.

Un moyen pour me calmer : _____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Comment te sentirais-tu si...?

Identifie les sentiments que tu ressentirais si tu te trouvais dans les situations suivantes.

Mes amies m'excluent d'un jeu. Je me sens :

_____

_____

Mon enseignant me félicite pour avoir fait des efforts, je me sens :

_____

_____

Un(e) ami(e) ne cesse de m'offrir des cigarettes pour que je commence à fumer. Je me sens :

_____

_____

Je suis incapable de répondre à une question dans un examen. Je me sens :

_____

_____

Mon enseignant pense que je dérange la classe. Je me sens :

_____

_____

Un élève se moque d'une réponse que je donne en classe. Je me sens :

_____

_____

J'explique à un(e) ami(e) que je n'aime pas ce qu'il (elle) a fait, je me sens :

_____

_____

Je n'ose pas demander une explication à mon enseignant, je me sens :

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Situations, sentiments et émotions

SITUATION #1

Une composition de plus
Frédéric a beaucoup de difficultés en français. Chaque fois qu'il doit composer un texte, il se décourage. Ses notes sont souvent autour de 60 % et il n'aime pas cela. Il doit remettre sa prochaine composition dans deux semaines. Il rédige, corrige et relit sa composition avec beaucoup de soin. Il est fier de son travail. Une semaine plus tard, Frédéric reçoit sa note : 64 %.

1. **Encercle le ou les mots qui te semblent le mieux décrire ce que Frédéric a ressenti lorsqu'il a reçu sa note.**

déçu	furieux	fatigué	seul	triste	agacé
content	excité	coupable	heureux	blessé	honteux
surpris	gêné	désolé	fier	choqué	déprimé

2. **Pourquoi crois-tu que Frédéric se sent ainsi? Que se dit-il?**

_____

_____

_____

_____

3. **Que peut-il se dire et faire pour se sentir mieux?**

_____

_____

_____

_____

SITUATION #2

Le copain
Camille et Gina sont de bonnes amies. Au début de l'année scolaire, un nouvel élève, Abdula, est arrivé à l'école. Abdula, qui habite près de chez Camille, est vite devenu son ami. Camille aimerait beaucoup qu'Abdula soit son ami de coeur. Un jour, Abdula arrive chez Camille alors que Gina est là. Abdula et Gina apprennent à mieux se connaître. Après le départ de Gina, Abdula confie à Camille que Gina lui plaît beaucoup et qu'il aimerait sortir avec elle.

1. **Encercle les mots qui te semblent le mieux décrire ce que Camille ressent à la suite de ce qu'Abdula lui a confié.**

surprise	nerveuse	triste	satisfaite	jalouse	ennuyée
frustrée	blessée	déprimée	effrayée	choquée	envieuse
fière	heureuse	anxieuse	ridicule	troublée	

2. **Pourquoi crois-tu que Camille se sent ainsi? Que se dit-elle?**

_____

_____

_____

_____

3. **Que peut-elle se dire et faire pour se sentir mieux?**

_____

_____

_____

_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Les situations difficiles

1. Tu dois te préparer à une semaine d'examens.

2. Tu es convaincu(e) que ton enseignant ne t'aime pas.

3. Tes ami(e)s essaient de te convaincre de fumer, de boire ou de prendre de la drogue et tu ne te sens pas bien sous cette pression.

4. Un enseignant te blâme pour quelque chose que tu n'as pas fait et tu te sens frustré(e).

5. Un(e) ami(e) te ment et tu te sens trahi(e).

6. Quelqu'un répand des rumeurs sur toi et tu es furieux(se).

7. Tu échoues à un examen.

8. Tes ami(e)s essaient de t'amener à faire quelque chose qui te causera des problèmes et tu as peur.

9. Tu dois te déshabiller pour prendre ta douche après le cours d'éducation physique et tu es embarrassé(e).

10. Tes frères et soeurs n'arrêtent pas de t'ennuyer au lieu d'être gentils et tu es fâché(e).

11. Tu ne comprends pas une matière et tu te sens nul(le), bon(ne) à rien.

12. Tu as une chicane avec ton (ta) meilleur(e) ami(e) et tu as peur de le(la) perdre.

13. Quelqu'un aime ton ami(e) de coeur (blonde ou chum) et tu es jaloux(se).

14. Tu n'as pas envie d'aller à l'école.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Pourquoi dire le problème et comment on se sent?

SITUATION #1

Carlos se moque de Maria chaque fois qu'il la voit. Maria devient de plus en plus contrariée. Elle se dit : « Carlos est méchant. C'est un bon à rien ».

SITUATION #2

Enrico semble très en colère en remettant une autre feuille lignée à Charles.
Il se dit : « Ça doit faire une douzaine de feuilles lignées qu'il m'emprunte depuis le début de la semaine et nous sommes mercredi ».

SITUATION #3

Michel se retourne pour donner un crayon à un copain comme madame Paré lève les yeux. Elle lui dit, d'une voix sèche et fâchée : « Encore! Dès que je ne te regarde pas, tu parles! ».

SITUATION #4

Mario est invité au souper d'anniversaire de Léa-Ming. Il est heureux, car elle lui plaît vraiment. Il apporte un cadeau qu'il a pris soin de choisir lui-même. Léa-Ming ne l'ouvre pas de la soirée. Il est contrarié et déçu.

(Certaines communautés n'ouvrent pas les cadeaux devant leurs invités. Ils ont comme principe qu'on ne doit jamais se centrer sur soi dans des soirées, mais donner toute l'importance à ses invités - Vous pouvez inverser cette histoire. Imaginez que Léa-Ming est invitée chez Mario et que ce dernier ouvre immédiatement le cadeau qu'elle lui a offert. Que va-t-elle penser?)

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Les solutions et leurs conséquences

1. **Lis chacune des situations.**
2. **Pense à une solution.**
3. **Réfléchis aux conséquences de cette solution pour toi et les autres.**

1- Un adulte te fait une remarque humiliante. Tu te sens abaissé(e) et stupide. Ton but est de lui expliquer que ce qu'il a dit t'a blessé(e).

Une solution serait...	Quelles sont les conséquences de cette solution pour toi?	Quelles sont les conséquences pour cet adulte?
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2- Ta soeur ne cesse de te bousculer. Tu te sens irrité(e), à bout de nerfs. Ton but est que ta soeur arrête de te bousculer lorsqu'elle est fachée contre toi.

Une solution serait...	Quelles sont les conséquences de cette solution pour toi?	Quelles sont les conséquences pour ta soeur?
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

3- Tu as eu une mauvaise note à un examen de français. Tu es préoccupé(e) et inquiet(ète). Ton but est de savoir ce que tu peux faire pour corriger la situation.

Une solution serait...	Quelles sont les conséquences de cette solution pour toi?	Quelles sont les conséquences pour ton enseignant?
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____		

4- Un(e) ami(e) veut que tu ailles voler des choses dans un magasin. Tu es anxieux (se) et tu as peur. Ton but est de demeurer ami(e) et de ne pas y aller.

Une solution serait...	Quelles sont les conséquences de cette solution pour toi?	Quelles sont les conséquences pour ton ami(e)?
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Ça n'a pas fonctionné!

Olivier est heureux, son ami Éric fait une fête vendredi soir et il a invité plusieurs amis à dormir chez lui. « Si je pouvais seulement convaincre ma mère de me le permettre!» pensait-il. « Je crois que je vais utiliser les étapes de la résolution de problèmes pour m'aider à résoudre ce problème».

Olivier prend donc le temps de s'arrêter pour mieux réfléchir. Il pense au problème : « Je veux dormir chez Éric et ma mère refusera certainement ». « Je me sens anxieux et frustré. Mon but est de dormir chez Éric vendredi soir. Je dois maintenant penser à des solutions et à leurs conséquences ».

« Je pourrais sortir de la maison sans être vu et aller chez Éric, mais cela me causerait bien des ennuis. Ma mère serait inquiète et fâchée. Je ne pourrais probablement plus sortir pendant au moins deux semaines », se dit Olivier.

« Je pourrais simplement dire à ma mère que je vais chez Éric et partir sans lui dire que je reste pour dormir. Cela ne la choquerait pas autant, mais elle serait quand même en colère. Par contre, elle pourrait venir me chercher ».

Olivier sentit son coeur battre plus rapidement lorsqu'il entendit sa mère rentrer de son travail. Elle franchit la porte en transportant deux gros sacs de nourriture. Comme elle entrait, un carton de jus d'orange glissa d'un sac, tomba sur le plancher et le jus se renversa.

« Est-ce que je peux dormir chez Éric vendredi? », demanda Olivier d'une voix forte. Il se tenait debout, les mains sur les hanches, certain que sa mère lui dirait non.

Elle leva les yeux, « Non, définitivement non! », dit-elle en colère.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Planifier l'application d'une solution

Il est important de réfléchir à une bonne solution pour régler un problème. Réfléchir n'est pas suffisant, tu dois maintenant l'ESSAYER de façon à ce qu'elle fonctionne. Avant de passer à l'action, planifie les éléments ci-dessous. Tu mettras alors toutes les chances de ton côté!

Le moment

1. Quel est le moment propice pour essayer ma solution?

2. Est-ce que l'autre personne est dans un état d'esprit pour bien recevoir ma demande?

3. Est-ce que je suis calme?

Le style

1. Est-ce que j'utilise un ton de voix normal et des mots adéquats?

2. Comment l'autre personne perçoit-elle mon langage non verbal (visage, mains, bras, etc.)?

La préparation

1. Est-ce que j'ai quelque chose à préparer (matériel ou autres) avant de passer à l'action?

2. Est-ce que j'ai prévu quoi faire si ma solution ne fonctionne pas?

CORRIGÉ

Planifier l'application d'une solution

Il est important de réfléchir à une bonne solution pour régler un problème. Réfléchir n'est pas suffisant, tu dois maintenant l'ESSAYER de façon à ce qu'elle fonctionne. Avant de passer à l'action, planifie les éléments ci-dessous. Tu mettras alors toutes les chances de ton côté!

Le moment

1. **Quel est le moment propice pour essayer ma solution?**

   À quel moment vais-je mettre mon plan en action? Il est facile de penser à une bonne solution, puis de ne jamais l'essayer. Il est préférable de se donner une limite de temps pour essayer une solution.

2. **Est-ce que l'autre personne est dans un état d'esprit pour bien recevoir ma demande?**

   Est-ce que l'autre personne est occupée ou contrariée? Il est plus facile de résoudre un problème si l'autre personne ne ressent pas trop de stress.

3. **Est-ce que je suis calme?**

   Est-ce que mon niveau de stress est trop élevé? Il est préférable d'attendre jusqu'à ce que je sois suffisamment calme pour réfléchir clairement.

Le style

1. **Est-ce que j'utilise un ton de voix normal et des mots adéquats?**

   Comment sonne ma voix quand je parle à l'autre personne? Un ton de voix normal et un choix attentif des mots peuvent nous aider à mieux communiquer avec l'autre personne.

2. **Comment l'autre personne perçoit-elle mon langage non verbal (visage, mains, bras, etc.)?**

   Quels étaient les expressions de mon visage, les mouvements de mes bras, la position de mon corps? Certaines cultures enseignent aux enfants qu'il est impoli de dévisager les gens. Il est donc important de décoder les signes non verbaux en fonction des valeurs de l'individu avec qui on est en interaction.

La préparation

1. **Est-ce que j'ai quelque chose à préparer (matériel ou autres) avant de passer à l'action?**

   Est-ce que j'ai préparé tout ce dont j'avais besoin avant d'essayer ma solution (les informations nécessaires, mes arguments, leur formulation, etc.)? Parfois, nous devons avoir en main diverses informations pour appuyer nos arguments ou notre solution.

2. **Est-ce que j'ai prévu quoi faire si ma solution ne fonctionne pas?**

   Est-ce que je suis préparé si ma solution ne réussit pas? Il se peut que la première solution ne parvienne pas à résoudre le problème. Il nous faut donc préparer une solution de rechange.

Nom _____ Groupe _____ Date _____

Planifier = Être le maître de ses actions

Marie est déçue et contrariée, car elle croit que son enseignant de géographie a fait une erreur dans la correction de son travail. Son but étant de réussir son cours du mieux qu'elle peut, elle choisit comme solution de demander des explications à son enseignant. Elle prend de longues respirations et se répète intérieurement de rester calme, car elle réglera le problème à la fin du cours.

Elle se rend au bureau de son enseignant pour discuter de la question avec lui. À son arrivée au bureau, elle constate qu'il est au téléphone. Elle l'entend répondre d'une voix impatiente et sèche : « Je suis très insatisfait de vos explications. Cette situation est inacceptable. Votre agence est irresponsable. Je vais prendre les mesures qui s'imposent! ».

Marie, constatant que son enseignant avait terminé son téléphone, frappe à la porte et entre. Elle est nerveuse et ne tient pas compte du fait que son enseignant met son manteau. Elle dépose son travail sur le bureau et, voulant cacher ses mains qui tremblaient, les place sur ses hanches. Puis, elle dit d'une voix affirmative : « Il y a une erreur dans la correction de mon travail! ».

L'enseignant, le visage contrarié, lui répond : « Je n'ai pas le temps maintenant, reviens demain à la récréation ». Marie quitte le bureau, déçue d'elle-même et inquiète. Elle se demande ce qui va se passer demain lorsqu'elle reviendra.

Lorsqu'on a un problème, il est important de trouver une bonne solution pour atteindre son but. Planifier la façon dont on l'appliquera est tout aussi important. On se sent alors qu'on a du pouvoir sur son comportement et sur les événements. On sent qu'on dirige sa vie et on est très fier(ère) de soi!

Voici des questions se rapportant aux trois éléments indispensables d'un plan d'action : le moment, le style et la préparation. Réponds à chacune d'elles en pensant à la façon dont Marie a résolu son problème.

Le moment

1. Est-ce que Marie a choisi le bon moment pour essayer sa solution?
   Quel moment aurait-elle dû choisir?

   _____

   _____

   _____

2. Est-ce que son enseignant était dans un état d'esprit propice à sa demande?
   Quel état d'esprit devrait-elle rechercher chez son enseignant?
   Pourquoi?

   _____

   _____

   _____

3. Est-ce que Marie était calme? Devrait-elle attendre d'être tout à fait calme avant d'agir? Pourquoi?

   _____

   _____

   _____

Le style

4. Penses-tu que Marie a utilisé un ton de voix et des mots adéquats? Peux-tu lui suggérer d'autres mots et une autre intonation?

_____

_____

_____

5. Comment son enseignant a-t-il perçu le langage non verbal de Marie?

_____

_____

_____

La préparation

6. Est-ce que Marie avait préparé ce qu'elle dirait et la façon dont elle le dirait? _____
7. Est-ce que Marie avait prévu ce qui est arrivé? _____
8. Avait-elle prévu quoi faire si ça ne fonctionnait pas? _____
9. Que peut-elle faire maintenant pour atteindre son but?

_____

_____

_____