



GUIDE
À L'INTENTION
DES ÉLÈVES
ET DU PERSONNEL
SCOLAIRE

JEUNES EN SANTÉ

TECHNIQUES ET ACTIVITÉS POUR SUSCITER LA RÉFLEXION SUR SON COMPORTEMENT

**Direction de l'adaptation scolaire
et des services complémentaires (DASSC)
Ministère de l'Éducation**

Conception et rédaction
Daniel Côté

Coordination
Annie Tardif
Ministère de l'Éducation

Mise en pages
Lyne Trudelle

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
I ÉTUDE DE CAS.....	2
ÉTUDE DE CAS – RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS	5
FICHE 1.1 DES CLOUS DANS LA CLÔTURE	6
Fiche 1.1.1 Histoire – Des clous dans la clôture	8
II MISE EN SITUATION ET JEU DE RÔLES	9
MISE EN SITUATION – RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS	11
FICHE 2.1 QUI SUIS-JE ?.....	12
Fiche 2.1.1 Liste des objets – Qui suis-je ?.....	14
Fiche 2.1.2 Questionnaire – Qui suis-je ?	15
JEU DE RÔLES – RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS.....	16
FICHE 2.2 L'ABOLITION DES RÉCRÉATIONS	17
Fiche 2.2.1 Points de vue et comportements – L'abolition des récréations	21
III ÉVALUATION DES AUTRES ÉLÈVES	23
ÉVALUATION DES AUTRES ÉLÈVES – RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS.....	25
FICHE 3.1 RÉCRÉ-ACTIONS.....	26
Fiche 3.1.1 Liste des prix – Récré-actions	29
Fiche 3.1.2 Journal de bord – Récré-actions	30
Fiche 3.1.3 Certificat – Récré-actions	31
IV AUTOÉVALUATION COMPARÉE	33
AUTOÉVALUATION COMPARÉE – RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS	37
FICHE 4.1 AUTOÉVALUATION COMPARÉE.....	38
Fiche 4.1.1 Évaluation du degré d'autonomie des élèves à l'école	42
Fiche 4.1.2 Évaluation du degré d'autonomie de mon enfant à la maison	43
Fiche 4.1.3 Évaluation de mon degré d'autonomie à l'école et à la maison	44
Fiche 4.1.4 Autonomie à l'école et à la maison – Bilan des évaluations	45

INTRODUCTION

Commencé en 1996 par le ministère de l'Éducation et continué avec la collaboration du ministère de la Santé et des Services sociaux, Jeunes en santé est un projet d'accompagnement et d'animation de milieux. Il a pour objet d'aider l'école à remplir de mieux en mieux sa mission de socialisation.

Jeunes en santé s'appuie sur l'idée que la vie en groupe et en société est de bien meilleure qualité lorsque chaque personne prend sa place sans prendre toute la place. En reprenant à notre compte les propos de Margot Breton, professeur de service social à l'université de Toronto, nous pourrions dire que l'un des principes qui inspirent Jeunes en santé, c'est « *la conviction qu'une des sources principales de réalisation de soi est la satisfaction profonde qu'apportent les interactions vécues dans un groupe démocratique et créateur*¹. ». Par conséquent, l'acquisition et le développement des compétences associées à la démocratie (affirmation de soi, respect d'autrui et des différences, sens critique, sens civique) et à la créativité (ouverture d'esprit, originalité, curiosité intellectuelle, autonomie de la pensée) s'inscrivent au cœur du modèle de conduite du groupe-classe proposé à l'intérieur de Jeunes en santé.

Sachant que l'acquisition et le développement des compétences impliquent que l'élève soit placé au centre de l'activité éducative, la multiplication des occasions permettant aux jeunes d'éprouver leurs compétences démocratiques et créatives constitue l'une des principales préoccupations de Jeunes en santé. Cela nous amène à travailler, avec les enseignants et les enseignantes, au renforcement et à

l'appropriation de certaines approches, stratégies et activités pédagogiques comme le travail en équipe, le conseil de coopération et ses variantes, la gestion de classe participative et l'apprentissage par projets.

Sachant aussi qu'il ne suffit pas de placer l'élève en situation d'agir pour qu'il apprenne, « *l'intégration des apprentissages sur les plans affectif et social, de même que sur le plan des stratégies, s'opère par un retour systématique sur l'action*² ». Jeunes en santé accorde également une grande importance à la participation de l'élève à l'évaluation de ses comportements.

Trois guides d'animation³ ont été produits jusqu'à maintenant à l'intérieur du projet Jeunes en santé. Dans chacun de ces guides, on trouve des activités préparées dans le but d'aider les élèves à poser un regard juste et réaliste sur leurs comportements. Nous souhaitons, par l'entremise du présent document, procéder à une mise à jour de ces instruments de travail.

Nous effectuerons, tout d'abord, une classification des activités de réflexion sur le comportement qui font partie des trois guides déjà produits. Ces activités seront classifiées selon leur appartenance à l'une ou à l'autre des quatre techniques d'intervention suivantes : étude de cas, mise en situation et jeu de rôles, évaluation des autres élèves, autoévaluation comparée.

1. Margot BRETON. « Leçons à tirer de nos traditions en service social des groupes », *Service social*, 1990, vol. 39, n° 1, p. 19.

2. Luce BROSSARD. « À l'école de Weedon des élèves ouverts, engagés et responsables », *Vie pédagogique*, no103, avril-mai 1997, p. 45.

3. MEQ. *JEUNES EN SANTÉ – Qualité de vie en classe*, Québec, 1997, 87 p.;
MEQ. *JEUNES EN SANTÉ – Groupe-classe, changement de comportement et créativité*, Québec, 1998, 33 p.;
MEQ. *JEUNES EN SANTÉ – Mise à jour 1999-2000 et Addenda*, Québec, 1999, 80 p.

On trouvera dans chacune de ces catégories des renseignements relatifs au titre, au thème abordé, au cycle visé et à la durée de chacune des activités répertoriées. Les références pour retrouver la description détaillée des activités seront aussi indiquées.

Nous proposerons aussi, pour chacune des techniques d'intervention susmentionnées, une activité supplémentaire.

I ÉTUDE DE CAS

La majorité d'entre nous est plus prompte, avouons-le, à juger le comportement d'autrui que le sien. À notre avis, c'est parce que l'autoévaluation est plus périlleuse.

Il est beaucoup plus compromettant de poser un regard juste et réaliste sur soi-même que de critiquer les autres. Dans le premier cas, les améliorations, les changements que nous constatons devoir faire nous engagent. Dans le second cas, on commande les changements à l'autre, on s'en dégage. En ce sens, l'autoévaluation de ses comportements est plus insécurisante, plus menaçante que l'évaluation du comportement d'autrui.

À cause de l'insécurité qu'elle crée, plusieurs ont tendance à opposer une certaine résistance à l'autoévaluation. On cherche à se protéger en effectuant les exercices demandés sans grand sérieux et de manière expéditive ou en multipliant les occasions de digression, de diversion et de distraction. Si elle est indispensable à l'acquisition et au développement des compétences, la participation de l'élève à l'évaluation de ses comportements n'est cependant pas quelque chose qui va nécessairement de soi.

C'est tout un défi que d'amener des élèves à regarder leurs actions et à chercher d'autres façons de faire. Nos attentes doivent demeurer réalistes. La peur constituant le premier obstacle à une autoévaluation honnête et sérieuse de ses comportements, il faut se rappeler que le temps et la patience sont de mise; la confiance ne se commande pas. Une utilisation judicieuse de certaines techniques, dont l'étude de cas, peut également accroître les chances de succès.

Cette technique, comme son nom l'indique, consiste à étudier un cas, c'est-à-dire à juger une situation fictive ou non. Un article de journal, une allégorie, une scène d'un film ou d'un téléroman peuvent servir à une étude de cas.

Dans ce type d'étude, l'enseignant ou l'enseignante questionne les élèves sur des comportements adoptés par des personnes autres qu'eux-mêmes. Peu compromettante, l'étude de cas apparaît comme une technique beaucoup moins menaçante que l'autoévaluation. Dans la mesure où le cas présenté est suffisamment près de ce que vivent les élèves pour les toucher, la participation à la discussion est habituellement assez bonne. C'est une technique qui peut être avantageusement utilisée dans le but d'amener les élèves à s'engager progressivement dans une évaluation juste et réaliste de leurs comportements.

L'enseignant ou l'enseignante qui utilise l'étude de cas doit se rappeler que les questions qu'il ou qu'elle pose aux élèves n'ont d'autre objet que de susciter la réflexion. Il n'y a pas de réponse correcte ou fausse, il n'y a que des perceptions et des observations personnelles. Ce n'est pas le résultat qui nous intéresse (la réponse), mais le processus (la réflexion).

Attention, cela ne signifie pas que les réponses sont sans importance. Pour amener les élèves à réfléchir, il est primordial que l'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves de lui donner des réponses précises, détaillées, réfléchies et les aide à le faire. Plus on insistera sur ce point, meilleures seront les chances d'atteindre le but fixé.

ÉTUDE DE CAS

RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS

Titres	Thèmes	Cycles	Durées	Références
La mine égarée	Intégration	1 ^{er}	20 min	Doc. 1, fiche 5.8.1
La ruche	Discipline	1 ^{er}	20 min	Doc. 1, fiche 5.8.2
Lapinot	Contrôle de soi	1 ^{er}	20 min	Doc. 1, fiche 5.8.3
Jasmine et Balourd	Affirmation de soi	1 ^{er}	25 min	Doc. 3, fiche 1.1
Un jour à Balouba	Contrôle de soi	1 ^{er}	20 min	Doc. 3, fiche 1.2
Points forts, points faibles et améliorations	Comportements : souris, oiseau, éléphant, mouton	2 ^e	30 min	Doc. 3, fiche 1.3

Doc. 1 : *JEUNES EN SANTÉ – Qualité de vie en classe* – MEQ, 1998.

Doc. 3 : *JEUNES EN SANTÉ – Mise à jour 1999-2000 et addenda* – MEQ, 1999.



DES CLOUS DANS LA CLÔTURE

Thème

Impulsivité.

Objectifs

- ◆ Décrire ce que l'on ressent lorsqu'on est en colère;
- ◆ Trouver des trucs, des moyens pour aider à contrôler sa colère;
- ◆ Décrire ce que l'on ressent lorsqu'on a réussi à contrôler sa colère.

Cycle

Premier cycle du primaire.

Matériel

Fiche 1.1.

Durée

25 minutes.

Déroulement

Les élèves s'assoient en cercle. L'enseignant ou l'enseignante crée un climat d'écoute et lit aux élèves l'histoire intitulée *Des clous dans la clôture* (fiche 1.1.1 ci-jointe). Après le quatrième paragraphe, l'enseignant ou l'enseignante interrompt sa lecture et demande aux élèves comment, selon eux, l'histoire va se terminer. Au bout d'un moment de discussion, l'enseignant ou l'enseignante poursuit et termine la lecture de l'histoire.

Retour

L'enseignant ou l'enseignante pose les questions qui suivent aux élèves :

- ◆ Trouvez-vous que l'histoire se termine bien et pourquoi?
- ◆ Qu'est-ce que ça veut dire avoir, comme le petit garçon dans l'histoire, un tempérament impulsif?
- ◆ Comment se sent-on quand on est en colère, qu'est-ce qu'on se dit dans notre tête, qu'est-ce qui se passe dans notre corps? (on cherche une description détaillée);

- ◆ Est-ce que c'est facile de se dominer, de garder son calme lorsqu'on est en colère et pourquoi?
- ◆ Est-ce que c'est possible de réussir à garder son calme lorsqu'on est en colère et si oui, comment? Quels sont les moyens, les trucs qu'on peut prendre pour s'aider à ne pas perdre son calme lorsqu'on est en colère?
- ◆ Comment se sent-on quand on a réussi à dominer sa colère, à ne pas perdre son calme, qu'est-ce qu'on se dit dans notre tête? (on demande aux élèves de donner le plus de détails possible).

Conclusion

L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves s'il y a des personnes dans la classe qui ont fait des progrès sur le plan du contrôle de l'impulsivité; des personnes qui, comme le petit garçon dans l'histoire, ont appris à garder leur calme. Si oui, on demande aux élèves de nommer ces personnes et de donner un ou des exemples des progrès accomplis.



Il était une fois un petit garçon au tempérament impulsif. Un jour, son père, lui donnant un marteau et des clous, lui demanda de planter un clou dans la clôture derrière la maison chaque fois qu'il perdrait son calme.

Le premier jour, le garçon planta dix-sept clous dans la clôture. Par la suite, comme il apprenait à se dominer, le nombre de clous plantés diminua graduellement.

Finalement, un jour vint où le garçon ne perdit pas son calme. Il en fit part à son père, qui l'invita dès lors à retirer un clou de la clôture chaque fois qu'il réussirait à se maîtriser pendant toute une journée.

Les jours passèrent. À un moment donné, l'enfant, fier de lui, alla trouver son père pour lui dire qu'il avait réussi à arracher tous les clous. Ce dernier prit alors son fils par la main et le conduisit jusqu'à la clôture.

Il le félicita pour sa grande volonté, mais il attira aussi son attention sur les trous laissés par les clous enlevés. Il lui expliqua alors que la clôture ne serait plus jamais la même et que les paroles blessantes, au même titre que les clous, laissaient des marques.

Peu importe le nombre de fois où tu t'excuseras, la blessure sera toujours là.

II MISE EN SITUATION ET JEU DE RÔLES

La mise en situation et le jeu de rôles nous plongent dans l'action. Si, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'étude de cas amène les élèves à être observateurs d'une situation, ici, ils deviennent acteurs.

La mise en situation place l'élève en situation de jeu. Il peut s'agir d'un jeu d'improvisation, de créativité, de communication, de concentration ou autre. Bien qu'il soit nécessaire, si on veut susciter une participation active des élèves, que l'activité soit amusante, le jeu n'est toutefois pas utilisé ici strictement à des fins récréatives. Il a aussi pour fonction d'illustrer une attitude particulière ou un comportement particulier qui servira de matière à réflexion.

Une mise en situation, comme un jeu de rôles d'ailleurs, se déroule en deux temps. D'abord on joue (l'action), ensuite on se questionne sur ce qui s'est passé (retour sur l'action).

Dans une mise en situation, les acteurs sont libres de jouer le jeu comme ils le veulent. On leur présente la situation et on les laisse jouer : « À tour de rôle, vous devez faire une improvisation en utilisant une lampe de poche de façon non habituelle.¹ » Ce qui nous intéresse, c'est la façon dont les acteurs vont jouer le jeu.

Dans un jeu de rôles, le meneur de jeu assigne une manière de jouer aux acteurs, il leur donne un rôle. Dans l'exemple présenté plus haut, on pourrait distribuer les rôles suivants : le « critiqueur » (ne participe pas à l'activité et s'occupe à autre chose sans déranger), le « clown » (fait des pitreries

pour attirer l'attention), etc. Ce qui nous intéresse ici, c'est l'évolution de la situation, effet des rôles sur le déroulement de l'action.

Habituellement, le rôle de chaque personne n'est pas connu de tous. C'est une information qui est dévoilée lors du retour sur l'action. On peut distribuer des rôles à tous les élèves comme on peut se limiter à n'en donner qu'à une personne ou à quelques personnes.

Comme dans le cas d'une autoévaluation, la mise en situation et le jeu de rôles, dans leur phase de retour sur l'action, forcent l'élève à juger son comportement. Évidemment, on pourra toujours dire, dans le cas d'une mise en situation comme le jeu des étiquettes² par exemple, que la façon dont on s'est comporté n'a rien à voir avec ce qu'on ferait dans la vraie vie. Dans le cas d'un jeu de rôles, on pourra toujours faire valoir que c'est un comportement qui avait été demandé par le meneur de jeu. Nous en convenons, ces techniques n'incitent pas l'élève à évaluer sa façon d'être dans la vie de tous les jours mais l'incitent à adopter un comportement de jeu qui, selon qu'on parle d'une mise en situation ou d'un jeu de rôles, peut avoir été plus ou moins librement choisi.

C'est justement à cause de cela que ces deux techniques d'intervention nous apparaissent utiles. Elles offrent à l'élève l'occasion de juger de son comportement sans avoir à en assumer la responsabilité. C'est une option qui peut se révéler fort intéressante pour soutenir la progression pédagogique de l'élève. Comme dans bien d'autres domaines, c'est en procédant par étapes qu'on apprend à juger ses actes et à répondre de ceux-ci.

1. MEQ. JEUNES EN SANTÉ – Groupe-classe, changement de comportement et créativité, 1998, fiche 5.

2. MEQ. JEUNES EN SANTÉ – Qualité de vie en classe, 1997, fiche 5.2.

Le bon fonctionnement d'un jeu de rôles implique que les élèves soient en mesure de jouer convenablement le rôle qui leur est confié. Au premier cycle, il est parfois difficile de trouver des élèves en mesure de satisfaire à cette exigence. Le plus souvent, l'interprétation manque de nuances. Trop gênés, certains n'en font pas assez; ils ne jouent pas suffisamment le jeu. On perd alors le sens récréatif et éducatif de l'activité. Le jeu devient insignifiant.

Il arrive aussi que des élèves du premier cycle prennent le jeu trop au sérieux. Certains ont en effet, de la difficulté à saisir que les comportements adoptés dans un jeu de rôles sont fictifs et qu'ils n'ont pas été librement choisis par les acteurs. Si l'élève à qui on donne le rôle de critiqueur dit à un autre élève des choses méchantes, il ne faut pas que ce dernier se sente personnellement visé. C'est du théâtre, l'élève joue.

Il faut donc être prudent lorsqu'on utilise le jeu de rôles avec les élèves du premier cycle. À notre avis, on a avantage à demander tout d'abord aux élèves d'être spectateurs de jeux de rôles interprétés par des élèves d'un cycle supérieur. Pour les élèves du premier cycle, le jeu de rôles devient alors une étude de cas animée.

Généralement, les élèves du deuxième et du troisième cycle n'ont pas de difficulté à saisir et à remplir les exigences « théâtrales » du jeu de rôles. Ce sont plutôt les exigences que pose la partie de retour sur l'action qu'ils trouvent difficiles.

Comme on l'a mentionné précédemment, le jeu de rôles et la mise en situation n'ont pas qu'une fonction récréative. L'action (le jeu) est toujours suivie d'une période où, en respectant les principes d'animation énoncés dans le chapitre sur l'étude de cas¹, l'enseignant ou l'enseignante questionne les élèves sur ce qui s'est passé. Certains élèves ont parfois tendance à rechigner devant l'effort que demande un tel exercice : on trouve ça long, on se laisse facilement distraire, on a hâte de faire un autre jeu, etc.

Il est vrai que c'est fatigant de réfléchir. Il est également vrai que donner son point de vue, donner des réponses détaillées, préciser sa pensée, ça demande énormément d'énergie. Mais il est aussi vrai que la réflexion est un passage obligé de l'amélioration de notre mieux-être personnel et collectif; que sans elle, l'action perd rapidement de son sens et qu'avec le temps, c'est la vie même qui devient insignifiante.

Il est de notre responsabilité, comme parent et enseignant ou enseignante, de stimuler chez les jeunes le goût de l'effort intellectuel et de les amener à découvrir que le plaisir de la réflexion croît avec l'usage.

1. Il n'y a pas de réponse correcte ou fautive, il n'y a que des perceptions et des observations personnelles. Ce n'est pas le résultat (la réponse) qui nous intéresse, mais le processus (la réflexion). Il faut demander aux élèves de donner des réponses précises et détaillées aux questions posées et les aider à le faire.

MISE EN SITUATION

RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS

Titres	Thèmes	Cycles	Durée	Références
Le jeu des étiquettes	Rejet	2 ^e et 3 ^e	30 min	Doc. 1, fiche 5.2
Je veux faire partie du groupe	Intégration	2 ^e	40 min	Doc. 1, fiche 5.3
Création d'un dessin collectif	Collaboration	1 ^{er} et 2 ^e	45 min	Doc. 1, fiche 5.7
Les formes découpées	Collaboration	1 ^{er} et 2 ^e	30 min	Doc. 1, fiche 5.9
Tourner autour du pot	Participation	1 ^{er} et 2 ^e	20 min	Doc. 1, fiche 5.10
Une forme, mille idées	Créativité : capacité d'envisager un problème selon différents points de vue	2 ^e et 3 ^e	15 min	Doc. 2, fiche 1
Texte à une lettre	Créativité : capacité de produire beaucoup d'idées	3 ^e	20 min	Doc. 2, fiche 2
Casse-tête	Créativité : originalité	3 ^e	45 min	Doc. 2, fiche 3
Fais-moi un dessin	Créativité : capacité d'améliorer une proposition de départ	2 ^e et 3 ^e	20 min	Doc. 2, fiche 4
La lampe magique	Obstacles à la créativité	2 ^e et 3 ^e	30 min	Doc. 2, fiche 5
Émetteur-récepteur	Collaboration, écoute et créativité	3 ^e	20 min	Doc. 2, fiche 6
Action-réaction	Collaboration, écoute et créativité	3 ^e	20 min	Doc. 2, fiche 7
Bombardement	Collaboration, écoute et créativité	3 ^e	30 min	Doc. 2, fiche 10
Intimidation	Pression des autres élèves	3 ^e	25 min	Doc. 2, fiche 11
Génies en gazon	Développement de la créativité	3 ^e	30 min	Doc. 3, fiche 3.1
La corde et le bâton	Développement de la créativité	2 ^e	20 min	Doc. 3, fiche 3.1
Histoire à claques	Générosité, audace et créativité	3 ^e	20 min	Doc. 3, fiche 3.4
Les directives	Empressement et excitation	2 ^e et 3 ^e	15 min	Doc. 3, fiche 4.5

Doc. 1 : *JEUNES EN SANTÉ – Qualité de vie en classe* – MEQ, 1998.

Doc. 2 : *JEUNES EN SANTÉ – Groupe-classe, changement de comportement et créativité* – MEQ, 1998.

Doc. 3 : *JEUNES EN SANTÉ – Mise à jour 1999-2000 et addenda* – MEQ, 1999.



QUI SUIS-JE?

Thème

Créativité et ouverture d'esprit.

Objectifs

- ◆ Distinguer la pensée reproductive et la pensée créative;
- ◆ Reconnaître que le manque d'ouverture d'esprit peut nuire à la vie en groupe.

Cycles

Troisième cycle du primaire;
Premier cycle du secondaire.

Matériel

- ◆ Liste des objets (fiche 2.1);
- ◆ Questionnaire (fiche 2.2).

Durée

30 minutes.

Déroulement

Préparation de l'activité (deux ou trois jours avant l'activité)

- ◆ Les élèves sont divisés en équipes de cinq ou six personnes chacune.
- ◆ Chaque équipe reçoit une copie de la liste des objets que nécessite le jeu (fiche 2.1.1). Les élèves prennent connaissance de la liste et se partagent la responsabilité de ramasser les objets. Sans ces objets, on ne peut participer à l'activité.

Animation de l'activité

- ◆ Chaque équipe s'assoit autour d'une table sur laquelle elle place les objets qu'on lui a demandé de ramasser.
- ◆ À l'aide d'un questionnaire (voir fiche 2.1.2), l'enseignant ou l'enseignante interroge les équipes à tour de rôle. La réponse renvoie toujours à un des objets qui est sur la table. (Par exemple Qui suis-je? Ne pas me respecter, c'est tricher. Réponse : la règle).
- ◆ L'équipe dispose de cinq secondes pour donner une bonne réponse. Au-delà de cette limite ou dans le cas d'une mauvaise réponse, le droit de réplique est accordé à une autre équipe.
- ◆ Les objets doivent demeurer sur la table tout au long du jeu. Un même objet peut servir à plus d'une réponse.

Retour

L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves si ce jeu fait appel à la créativité et pourquoi. Il ou elle explique qu'il existe deux types de pensée.

- ◆ La pensée reproductive, qui incite à faire comme d'habitude, c'est-à-dire à répéter, à reproduire ce que l'on a l'habitude de voir, de faire ou de dire.
- ◆ La pensée créative, qui incite à voir, à dire, à faire autrement que d'habitude.

Dans la mesure où, pour répondre de façon appropriée aux questions posées dans le jeu, il faut envisager les objets sous un angle différent de celui à partir duquel on les regarde habituellement, on peut conclure que c'est une activité qui fait appel à la créativité.

L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves si, dans la vie de tous les jours, c'est important d'être capable de voir autrement, d'envisager des choses, les situations sous différents angles et pourquoi. Il ou elle demande également si le fait d'avoir de la difficulté à envisager les choses sous différents angles, c'est-à-dire à faire preuve d'ouverture d'esprit, peut nuire au développement d'une vie de groupe de qualité. Si oui, comment? Sinon, pourquoi?

Conclusion

L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves s'il y a des personnes dans la classe qui ont fait du progrès sur le plan de l'ouverture d'esprit; des personnes qui sont davantage capables de tenir compte de différents points de vue. Si oui, il ou elle demande de nommer ces personnes et d'illustrer les progrès accomplis par des exemples précis.

QUI SUIS-JE?

LISTE DES OBJETS

Dans quelque temps, nous jouerons à un jeu qui s'intitule : **Qui suis -je?** Chaque équipe qui participe à ce jeu doit avoir en sa possession les objets qui suivent. Vous avez la responsabilité de ramasser ces objets d'ici au _____.

Une pièce de 0,10 \$

Une feuille de papier

Une paille

Une brosse de votre choix

Une punaise

Un peigne

Une balle

Un verre

Un trombone

Un bouchon

Une chandelle

Un bouton

Un caillou

Une règle

QUI SUIS-JE?

QUESTIONNAIRE

Par exemple : Ne pas me respecter, c'est tricher : règle

Questions à 1 point

1. Nom d'un personnage pour enfants : *caillou*
2. Coupe de cheveux : *brosse*
3. Petit insecte : *punaise*
4. Instrument de musique : *trombone*
5. Les automobilistes me détestent : *bouchon*.
6. Un coup frappé très haut au baseball : *chandelle*.
7. La plupart des adolescents et adolescentes en sont victimes : *bouton*
8. État dans lequel on se retrouve lorsqu'on a consommé trop d'alcool : *sou*
9. Les poissons raffolent de moi : *verre*
10. Projectile d'arme à feu : *balle*
11. Une couleur : *verre*
12. L'action qu'effectuent les peintres : *peinture*
13. Le contraire de sur : *sou*
14. Je fais partie de l'arbre : *feuille*
15. On parle de moi dans l'histoire des trois petits cochons : *paille*



Questions à 3 points :

1. Une date : dix *sous* (10 août)
2. Une soirée dansante : *balle*
3. J'indique la direction : *verre*
4. Prénom et nom de famille (un objet) : *Pierre Laroche* (caillou)
5. Peintre impressionniste : *Monet* (monnaie, le dix sous)

JEU DE RÔLES

RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS

Titres	Thèmes	Cycles	Durées	Références
L'abri nucléaire	Affirmation de soi et respect d'autrui	3 ^e	30 min	Doc. 1, fiche 5.4
Le jeu de l'arachide	Pression des autres élèves	2 ^e	30 min	Doc. 1, fiche 5.5
Le jeu des bandeaux	Obstacles à la collaboration	3 ^e	30 min	Doc. 1, fiche 5.6
Un comédien ou une comédienne	Changement de comportement	3 ^e	50 min	Doc. 2, fiche 8
Théâtre-forum : souris, éléphant, oiseau	Changement de comportement	2 ^e	30 min	Doc. 2, fiche 9
Colère	Contrôle de soi	2 ^e	30 min	Doc. 2, fiche 12
Personnages sur commande	Empathie	3 ^e	25 min	Doc. 3, fiche 3.3
La sentinelle	Concentration	1 ^{er}	30 min	Doc. 3, fiche 4.1
Le modèle	Contrôle de soi	2 ^e	20 min	Doc. 3, fiche 4.2
La colère	Contrôle de soi	3 ^e	25 min	Doc. 3, fiche 4.3
La fierté	Estime de soi	3 ^e	30 min	Doc. 3, fiche 4.4

Doc. 1 : *JEUNES EN SANTÉ – Qualité de vie en classe* – MEQ, 1998.

Doc. 2 : *JEUNES EN SANTÉ – Groupe-classe, changement de comportement et créativité* – MEQ, 1998.

Doc. 3 : *JEUNES EN SANTÉ – Mise à jour 1999-2000 et addenda* – MEQ, 1999.



L'ABOLITION DES RÉCRÉATIONS

Thème

Travail en équipe (règles et obstacles).

Objectifs

- ◆ Déterminer les principales règles du travail en équipe;
- ◆ Reconnaître quelques-uns des comportements qui nuisent au travail en équipe.

Cycles

Troisième cycle du primaire;
Premier cycle du secondaire.

Matériel

- ◆ Cartons indiquant le point de vue à défendre;
- ◆ Cartons indiquant le point de vue à défendre et le comportement à adopter (fiche 3.1).

Durée

40 minutes.

Déroulement

Introduction

L'enseignant ou l'enseignante :

- ◆ demande aux élèves de faire un inventaire des règles à respecter lorsqu'on travaille en équipe. Il ou elle note au tableau les réponses des élèves et, au besoin, les complète : faire participer tous les membres de l'équipe, rester dans le sujet (ne pas faire des choses ou parler de choses qui sont sans rapport avec ce qu'on a à faire), parler à son tour, etc.;
- ◆ demande aux élèves si c'est facile ou difficile de respecter les règles du travail en équipe et pourquoi. Si les élèves répondent que ça dépend, on leur demande de préciser leur réponse : Ça dépend de quoi?
- ◆ explique que pour approfondir davantage la question des règles du travail en équipe, on leur propose un jeu de rôles intitulé : **L'abolition des récréations.**

Préparation

L'enseignant ou l'enseignante :

- ◆ présente aux élèves la mise en situation énoncée ci-dessous;

À l'école BON TEMPS, il y a une récréation de quinze minutes le matin et une autre, de même durée, l'après-midi. Des parents et des professeurs ont suggéré d'abolir les récréations et de finir 30 minutes plus tôt en après-midi.

Cette suggestion suscite beaucoup de commentaires de la part des parents, des enseignants et des élèves. Certains sont pour l'abolition des récréations, certains sont contre, d'autres sont indécis.

Le directeur de l'école demande au conseil des élèves de lui donner son point de vue. Comme groupe, le conseil des élèves juge-t-il qu'il faut maintenir ou abolir les récréations et pourquoi? Le conseil se réunit pour discuter de la question et prendre une décision. C'est à cette réunion que nous allons assister.

- ◆ choisit cinq élèves capables de s'exprimer en public pour jouer le rôle du conseil d'élèves;
- ◆ explique que le point de vue (pour l'abolition des récréations, contre ou indécis) que doit défendre chaque élève-acteur est indiqué sur le carton qu'il remet à chacun d'entre eux. Le point de vue défendu par chaque personne (deux élèves sont pour, deux sont contre, un est indécis) ne doit pas être connu des autres avant le début du jeu;
- ◆ demande au reste des élèves d'être attentifs à ce qui va se passer car au terme de l'exercice, on va leur demander d'analyser le rendement du conseil d'élèves de l'école *BON TEMPS*;
- ◆ précise aux élèves-acteurs qu'ils doivent demeurer dans leur rôle tant et aussi longtemps que le jeu n'est pas terminé.

Action

L'enseignant ou l'enseignante joue le rôle du directeur de l'école *BON TEMPS*. Le directeur vient présenter la situation aux membres du conseil : *Doit-on abolir les récréations et finir l'école trente minutes plus tôt ou laisser les choses comme elles sont?* Il explique qu'il aimerait que les membres du conseil discutent de la question et lui fassent connaître leur point de vue comme groupe. Le directeur mentionne au conseil qu'il n'a pas le temps, malheureusement, d'assister à la discussion, car un parent l'attend à son bureau. Il demande à un membre du conseil de venir l'informer de ce qu'ils et elles auront décidé. Le directeur salue les membres du conseil et les laisse discuter.

Au besoin, l'enseignant ou l'enseignante, toujours en jouant le rôle du directeur de l'école, pourra venir relancer le débat en prétextant qu'il a un peu de temps libre et qu'il est venu voir comment se déroulait la réunion. Une fois le débat relancé, il se trouvera une raison pour s'absenter de nouveau.

Au bout d'une dizaine de minutes, l'enseignant ou l'enseignante annonce la fin de l'exercice et demande au public d'applaudir les acteurs et les actrices.

Retour sur l'action

L'enseignant ou l'enseignante :

- ◆ demande aux élèves-observateurs si ce qui s'est passé lors de la réunion du conseil d'élèves de l'école *BON TEMPS* se passe aussi dans la vraie vie. Ce que l'on a vu était-il réaliste?
- ◆ demande aux élèves-observateurs d'évaluer dans quelle mesure les membres du conseil d'élèves ont respecté les règles du travail en équipe déterminées plus haut. À cette fin, on utilise l'échelle de pointage ci-dessous. À main levée, les élèves-observateurs indiquent la note qu'ils accordent au conseil d'élèves de l'école *BON TEMPS*. Les élèves-acteurs n'ont pas le droit de vote.

Le conseil d'élèves de l'école *BON TEMPS* a :

- entièrement respecté les règles du travail en équipe (5 points);
 - très bien respecté les règles du travail en équipe (4 points);
 - bien respecté les règles du travail en équipe (3 points);
 - peu respecté les règles du travail en équipe (2 points);
 - très peu respecté les règles du travail en équipe (1 point).
-
- ◆ fait la moyenne des notes que les élèves-observateurs accordent au conseil d'élèves et demande aux élèves-acteurs s'ils sont d'accord avec ces derniers et pourquoi?
 - ◆ demande aux élèves-acteurs de lire à haute voix ce qui est inscrit sur le petit carton qui a été remis à chacun d'entre eux au début du jeu;
 - ◆ demande à l'ensemble des élèves pour quelles raisons le conseil d'élèves de l'école *BON TEMPS* a éprouvé certaines difficultés à respecter les règles du travail en équipe;
 - ◆ demande à l'ensemble des élèves si le fait que les membres du conseil ne partagent pas le même point de vue constitue la principale raison de leurs difficultés à respecter les règles du travail en équipe et pourquoi;
 - ◆ propose aux élèves, afin de mieux répondre à la question, de reprendre le jeu avec d'autres acteurs.

Préparation

L'enseignant ou l'enseignante :

- ◆ choisit cinq autres élèves, qui ont un certain talent d'acteur, pour jouer à nouveau le rôle du conseil d'élèves de l'école *BON TEMPS* ;
- ◆ explique que sur le carton qui est remis à chaque élève-acteur, on donne davantage d'indications que dans l'exercice précédent. Cette fois-ci, on ne se limite pas à demander aux élèves-acteurs de défendre un point de vue en particulier. On demande aussi à chacun d'adopter un comportement du type : respectueux, baveux, distrait ou autre.

Action

Comme dans l'exercice précédent, l'enseignant ou l'enseignante joue le rôle du directeur de l'école qui lance et, au besoin, relance la discussion.

Au bout d'une dizaine de minutes, l'enseignant ou l'enseignante met un terme à l'exercice et demande au public d'applaudir les élèves-acteurs.

Retour sur l'action

L'enseignant ou l'enseignante :

- ◆ demande aux élèves-observateurs si le conseil d'élèves qu'ils viennent de voir a eu plus de difficulté à respecter les règles du travail en équipe que le conseil qu'ils ont vu précédemment et pourquoi;
- ◆ demande aux élèves-acteurs de lire à haute voix les indications inscrites sur le carton remis à chacun d'entre eux avant que le jeu débute;
- ◆ demande aux élèves si le fait que les membres du conseil n'aient pas la même opinion sur la question de l'abolition des récréations constitue la principale raison pour laquelle ils ont éprouvé des difficultés à respecter les règles du travail en équipe et pourquoi;
- ◆ explique que la source principale des difficultés auxquelles une équipe de travail fait face vient, la plupart du temps, des comportements des membres. Ce n'est pas le fait qu'on ne partage pas la même opinion qui amène la discorde dans une équipe. C'est le fait qu'on manque d'écoute, de respect, de contrôle, de confiance et de motivation.

Conclusion

L'enseignant ou l'enseignante leur demande s'il y a des élèves dans la classe qui ont fait des progrès sur le plan de leurs comportements et qui, ce faisant, sont devenus de meilleurs équipiers. Si oui, on demande aux élèves de nommer ces personnes et de donner un ou des exemples du progrès accompli.

L'ABOLITION DES RÉCRÉATIONS

POINTS DE VUE ET COMPORTEMENTS

Acteur 1

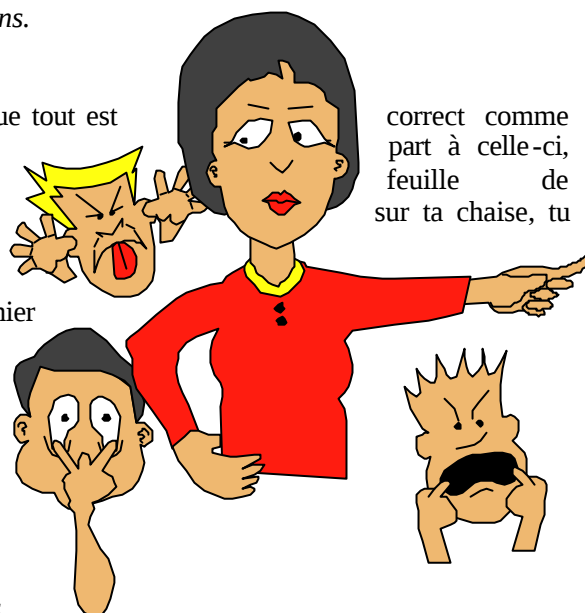
Point de vue : *indécis.*
Comportement : *silencieux.*

Tu écoutes ce que les autres disent mais tu ne prends pas la parole. Si on te demande ton opinion, tu dis que tu es indifférent. Ça ne te dérange pas qu'on abolisse ou non les récréations.

Acteur 2

Point de vue : *contre l'abolition des récréations.*
Comportement : *dérangeant.*

Tu es contre l'abolition des récréations. Tu trouves que tout est ça et que la réunion est ennuyante. Au lieu de prendre tu t'amuses avec tout ce que tu trouves autour de toi : papier, crayon, gomme à effacer, etc. Tu te balances te lèves, tu parles de choses qui n'ont rien à voir avec la discussion comme les performances du Canadien de Montréal, la nouvelle voiture de ton oncle ou le dernier film que tu as vu et tu fais des farces « plates ». Bref, tu déranges continuellement le fonctionnement de la réunion et tu tapes sur les nerfs de tes compagnons et compagnes de classe.



correct comme
part à celle-ci,
feuille de
sur ta chaise, tu

Acteur 3

Point de vue : *pour l'abolition des récréations.*
Comportement : *irrespectueux (méchant).*

Tu es pour l'abolition des récréations et tu trouves que ceux et celles qui sont contre sont niaiseux et niaiseuses. Chaque fois qu'une personne exprime une opinion différente de la tienne, tu ris d'elle et tu la traites de stupide, de « conne », d'imbécile. Ton comportement est irrespectueux et méchant avec ceux et celles qui ne pensent pas comme toi.

Acteur 4

Point de vue : *pour l'abolition des récréations.*

Comportement : *n'écoute pas les autres.*

Tu es pour l'abolition des récréations et tu as de la difficulté à attendre ton tour pour parler. Quand les autres parlent, tu leur coupes la parole et tu parles plus fort qu'eux et qu'elles. Quand on te dit d'arrêter de couper la parole, tu t'excuses et tu écoutes les autres. Malheureusement, ça ne dure pas longtemps. Rapidement, tu reviens à ta mauvaise habitude de ne pas écouter ce que les autres disent et de parler plus fort que tout le monde.

Acteur 5

Point de vue : *contre l'abolition des récréations.*

Comportement : *respectueux.*

Tu es contre l'abolition des récréations, tu trouves que c'est important que les élèves puissent profiter de quinze minutes de détente par demi-journée de classe. Tout en défendant ton point de vue, tu respectes ceux et celles qui ne sont pas d'accord avec toi. Tu les écoutes et évites de leur couper la parole. Tu demandes aux autres personnes qui participent à la discussion de faire la même chose. Pour toi, le respect des autres est quelque chose de très important.

III ÉVALUATION DES AUTRES ÉLÈVES

L'évaluation des autres élèves, comme l'étude de cas, force l'élève à évaluer des personnes autres que lui-même. Comme on l'a déjà mentionné, puisque le fait de porter un jugement sur les autres pousse à se questionner sur soi-même, c'est une technique qui peut aider l'élève à améliorer sa capacité d'évaluer, de façon juste et réaliste, ses propres comportements.

Toutefois, l'évaluation des autres élèves est une technique beaucoup plus compromettante que l'étude de cas. On ne demande pas ici à l'élève de donner son point de vue sur le comportement de personnages ou de personnes qu'il ne connaît pas, mais de juger les faits et gestes de ses compagnons et compagnes de classe. C'est une technique qui comporte des risques tant pour l'élève que pour le groupe-classe mais qui, en même temps, peut grandement contribuer à l'évolution de l'un comme de l'autre.

La qualité du climat qui règne au sein du groupe-classe est un facteur important à considérer lorsqu'on pense à tenir une activité d'évaluation des autres élèves. Si les élèves ne se font pas mutuellement confiance et qu'on les engage dans une activité où ils ont à juger le comportement des autres élèves (la capacité d'écouter et de respecter les autres, par exemple), l'exercice risque de faire plus de mal que de bien. Dans un tel contexte, il vaut mieux privilégier un type d'activité qui ne demande aux élèves que de déterminer les qualités des autres élèves. Moins menaçante qu'une évaluation du comportement, ce genre d'activité, tout en contribuant au renforcement de l'estime de soi, peut justement aider à l'établissement d'un climat de confiance.

Une évaluation centrée exclusivement sur les qualités, les habiletés et les réussites des autres élèves peut également poser certains problèmes. Les élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes ont souvent, en effet, de la difficulté avec ce genre d'activité. Quand on ne s'apprécie pas soi-même, on est davantage porté à déprécier les autres qu'à reconnaître leurs forces et leurs succès.

Le modelage peut être une avenue pédagogique intéressante à utiliser pour aider les élèves à reconnaître les qualités des autres élèves et, puisque le fait de regarder les autres pousse à se regarder soi-même, à renforcer leur estime personnelle. Prenons l'exemple de l'activité de l'ange gardien¹ qui invite les élèves à observer un autre élève durant une semaine et à rapporter, le vendredi, ce qu'ils ont remarqué de positif dans le comportement de leur protégé. Avant d'engager les élèves dans cette activité, on peut leur montrer comment faire l'ange gardien, leur donner des modèles.

Dans un premier temps, seul l'enseignant ou l'enseignante joue le rôle d'ange gardien. Il ou elle observe cinq ou six élèves et fait rapport, le vendredi, de ce qu'il ou de ce qu'elle a vu de positif chez chacun. À la suite de son rapport, l'enseignant ou l'enseignante discute avec les élèves sur la qualité de ses observations : justesse, précision, omission, suggestion, etc.

Dans un second temps, l'enseignant ou l'enseignante choisit des élèves qui joueront eux aussi le rôle d'anges gardiens. Le nombre d'élèves sélectionnés peut varier : trois la première semaine, cinq la deuxième semaine, etc. Les élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes sont exclus de la sélection.

1. MEQ. *JEUNES EN SANTÉ – Mise à jour 1999-2000 et addenda*, 1999, fiche 2.2.

Les anges gardiens sélectionnés ont chacun deux ou trois élèves à observer. Au bout de la semaine, les anges font leur rapport et l'enseignant ou l'enseignante discute avec les élèves sur la qualité des observations. Finalement, l'activité est effectuée comme elle a été prévue : chaque élève devient l'ange gardien d'un autre élève.

Une autre façon de faire du modelage, c'est de jumeler des élèves et de leur demander de produire, à partir de leurs observations respectives sur une situation donnée, un rapport commun d'évaluation. C'est une stratégie qui peut être utilisée pour l'évaluation d'une équipe de travail, par exemple.

L'enseignant ou l'enseignante choisit deux ou trois élèves pour observer les comportements des membres d'une équipe de travail. Les élèves sélectionnés observent l'équipe chacun de leur côté. Ils se réunissent pour partager ce qu'ils ont vu et préparer ensemble un rapport d'observation.

Pour que l'exercice favorise véritablement l'acquisition ou le développement du sens critique, il est important de ne pas jumeler des élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes ou qui sont habituellement du même avis. C'est la diversité des points de vue qui aide au raffinement du jugement.

Sauf dans les cas de modelage, la discussion qui suit une activité d'évaluation des autres élèves ne doit pas porter sur la qualité des évaluations ou si elle porte sur la qualité des évaluations, cela doit être minime. Le but premier de l'exercice est d'aider chacun et chacune à poser un regard plus juste sur sa propre personne et non pas de faire le procès des évaluateurs et des évaluatrices.

Il n'est pas nécessaire que le retour ait lieu immédiatement après l'activité. Dans certains cas, il peut être sage d'attendre un

jour ou deux. Demandez aux élèves de répondre tout d'abord individuellement et par écrit aux questions qui feront l'objet de la discussion en groupe. Cela peut également aider à tempérer les élans de certains élèves qui voudraient se servir du retour sur l'activité pour régler des comptes. Les questions posées devraient être du même type que celles qui sont présentées ci-dessous.

- ◆ *Qu'est-ce qui est le plus difficile : évaluer les autres ou s'évaluer soi-même et pourquoi?*
- ◆ *Est-ce que cette activité t'a permis d'apprendre des choses sur toi-même? Si oui, lesquelles? Sinon, pourquoi?*
- ◆ *Est-ce que cette activité peut aider à améliorer la vie de notre groupe-classe et pourquoi?*
- ◆ *Quels sont le principal point fort et le principal point faible de cette activité?*
- ◆ *Es-tu d'accord pour qu'on refasse une activité du même genre d'ici à quelque temps et pourquoi?*

ÉVALUATION DES AUTRES ÉLÈVES

RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS

Titres	Thèmes	Cycles	Durées	Références
Des élèves de qualité	Valorisation d'autrui	2 ^e et 3 ^e	45 min	Doc. 1, fiche 4.3
Les types d'élèves	Comportements : oiseau, éléphant, souris, mouton	2 ^e	30 min	Doc. 1, fiche 5.11
Évaluation des interactions	Contribution positive à la qualité de la vie du groupe-classe	2 ^e et 3 ^e	20 min	Doc. 1, fiche 5.13
L'ange gardien	Valorisation d'autrui	3 ^e	20 min	Doc. 3, fiche 2.2
Fleurs de qualité	Valorisation d'autrui	2 ^e	30 min	Doc. 3 fiche 2.3

Doc. 1 : *JEUNES EN SANTÉ – Qualité de vie en classe* – MEQ, 1998.

Doc. 3 : *JEUNES EN SANTÉ – Mise à jour 1999-2000 et addenda* – MEQ, 1999.

ÉVALUATION DES AUTRES ÉLÈVES

RÉCRÉ-ACTIONS

Thème

Comportements positifs lors des récréations.

Objectifs

- ◆ Donner l'occasion à des élèves d'évaluer le comportement des autres élèves lors des récréations;
- ◆ Valoriser les élèves qui font des efforts en vue d'adopter des comportements positifs lors des récréations;
- ◆ Discuter des exigences et des avantages liés à l'adoption de comportements positifs lors des récréations.

Cycle

Deuxième cycle du primaire.

Matériel

- ◆ Liste des prix RÉCRÉ-ACTIONS (fiche 3.1.1);
- ◆ Journal de bord des membres du jury (fiche 3.1.2);
- ◆ Certificat (fiche 3.1.3).

Durée

Le retour sur les observations effectuées durant les récréations de toute une semaine dure environ 30 minutes.

Déroulement

La semaine qui précède celle où l'activité aura lieu, l'enseignant ou l'enseignante :

- ◆ annonce que des prix seront remis aux élèves qui feront des efforts en vue d'adopter des comportements positifs lors des récréations;
- ◆ présente la liste des prix RÉCRÉ-ACTIONS (fiche 3.1.1);

- ◆ explique que ces prix seront remis par un jury constitué de quatre élèves choisis par l'enseignant ou l'enseignante. Durant toute une semaine, les membres du jury observeront la façon dont les élèves de la classe se comportent lors des récréations et noteront ce qu'ils voient dans un journal de bord.

Les observations des membres du jury doivent demeurer confidentielles jusqu'à la fin de la semaine. En dehors des réunions prévues à cet effet, les membres du jury n'ont même pas le droit de discuter entre eux de ce qu'ils notent dans leur journal de bord. L'enseignant ou l'enseignante est la seule personne avec qui ils peuvent discuter, en tout temps, de leurs observations, de leurs difficultés, de leurs questions ou autres.

À la fin de la semaine, les membres du jury se réunissent avec l'enseignant ou l'enseignante pour mettre en commun leurs observations et déterminer à qui les prix RÉCRÉ-ACTIONS seront remis. Le nom des gagnants est connu le lundi de la semaine suivante. Les gagnants reçoivent un certificat RÉCRÉ-ACTIONS;

- ◆ discute avec les élèves des difficultés auxquelles les membres du jury risquent d'avoir à faire face et des qualités qu'exige une telle fonction;
- ◆ dévoile le nom des quatre membres du jury;
- ◆ réunit les membres du jury pour leur remettre une copie du journal de bord et leur expliquer comment le remplir.

La semaine où l'activité a lieu, l'enseignant ou l'enseignante :

- ◆ s'assure que les membres du jury remplissent leur journal de bord quotidiennement et respectent leur engagement de confidentialité;
- ◆ réunit les membres, à la fin de la semaine, pour déterminer à qui seront attribués les prix RÉCRÉ-ACTIONS et préparer les certificats.

Retour

Le lundi suivant la semaine où l'activité a eu lieu, l'enseignant ou l'enseignante :

- ◆ invite les membres du jury à se présenter devant la classe et leur demande
 - *s'ils ont aimé faire partie du jury des prix RÉCRÉ-ACTIONS et pourquoi?*
 - *ce qu'ils ont trouvé le plus difficile et pourquoi?*
 - *si le fait d'avoir à juger le comportement des autres les a amenés à réfléchir sur leur propre façon de se comporter lors des récréations. Si oui, sur quoi ont-ils plus particulièrement réfléchi?*
- ◆ demande aux membres du jury d'annoncer le nom des gagnants et des gagnantes et de remettre à chacun et à chacune son certificat;
- ◆ demande à l'ensemble des élèves s'il est facile d'adopter un comportement positif lors des récréations et pourquoi;
- ◆ demande à l'ensemble des élèves si certaines personnes peuvent avoir plus de difficulté que d'autres à adopter un comportement positif lors des récréations et pourquoi;

- ◆ demande aux membres du jury si, parmi les gagnants et les gagnantes, certains ou certaines ont fait plus d'efforts que d'autres pour adopter un comportement positif lors des récréations. Si oui, qui et pourquoi?
- ◆ demande aux gagnants et aux gagnantes si elles et ils ont dû fournir des efforts pour mériter leur prix. Si oui, lesquels? Sinon, pourquoi?
- ◆ demande aux gagnants et aux gagnantes si, outre le prix qu'ils et qu'elles ont mérité, il y a des avantages à faire des efforts pour adopter un comportement positif lors des récréations. Si oui, lesquels?

Conclusion

L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves si, en plus des gagnants et des gagnantes des six prix RÉCRÉ-ACTIONS, il y a d'autres personnes dans la classe qui ont fourni des efforts pour améliorer leur comportement lors des récréations. Si oui, il ou elle demande de nommer ces personnes et de donner des exemples des efforts qui ont été faits.



RÉCRÉ-ACTIONS

LISTE DES PRIX

1. **Boute-en-train :** remis pour la bonne humeur et l'entrain dont l'élève a fait preuve tout au long de la semaine.
2. **Esprit sportif :** remis pour la qualité de la participation au jeu (respect des règles, bonnes relations avec ses coéquipiers, coéquipières et ses adversaires, enthousiasme) dont l'élève a fait preuve tout au long de la semaine.
3. **Affirmation de soi :** remis pour les efforts que l'élève a déployés, tout au long de la semaine, en vue de s'affirmer plus que de coutume (se mêler aux autres, donner ses idées, se faire respecter).
4. **Contrôle de soi :** remis pour les efforts que l'élève a déployés, tout au long de la semaine, en vue de mieux maîtriser ses émotions (colère, excitation, peur).
5. **Indépendance :** remis pour les efforts déployés par l'élève, tout au long de la semaine, en vue d'être moins influençable.
6. **Spécial du jury :** remis à une personne ou à un groupe de personnes dont le comportement a particulièrement impressionné le jury.

JOURNAL DE BORD — RÉCRÉ-ACTIONS

À la fin de la semaine, tu devras attribuer, avec les autres membres du jury, les six prix RÉCRÉ-ACTIONS. Si tu avais à donner ces prix aujourd'hui, à qui les remettrais-tu et pourquoi? Indique le nom de la personne choisie et la raison de ton choix dans la case appropriée.

PRIX	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
Boute-en-train	Nom : Raison :				
Esprit sportif	Nom : Raison :				
Affirmation de soi	Nom : Raison :				
Contrôle de soi	Nom : Raison :				
Indépendance	Nom : Raison :				
Spécial du jury	Nom : Raison :				



CERTIFICAT RÉCRÉ-ACTIONS

Le prix _____
est remis à _____
pour _____
durant la semaine du _____

Professeur du jury

Bravo ! _____
Membre

IV AUTOÉVALUATION COMPARÉE

L'évaluation des autres élèves et l'autoévaluation comparée sont deux techniques qui se ressemblent. La première donne lieu à un échange de perceptions : j'évalue le comportement des autres élèves et eux évaluent le mien. La seconde amène plutôt une mise en commun de perceptions : je compare le jugement que je porte sur moi-même à l'évaluation qu'une autre personne fait de mes forces et de mes faiblesses.

Une autoévaluation comparée amène la personne à envisager le comportement d'une façon différente de ce que commande habituellement une activité d'évaluation des autres élèves. Dans le premier cas, l'évaluation est particulière, l'analyse est détaillée. Dans le second cas, le point de vue adopté est plus large, le jugement plus global.

La principale difficulté que pose l'utilisation de l'autoévaluation comparée est le recrutement de la personne avec qui l'élève est appelé à confronter la perception qu'il a de lui-même. Cette personne doit connaître suffisamment l'élève pour émettre une opinion sur ses façons de faire. L'élève doit la respecter et avoir confiance en son jugement. Elle doit aussi être capable de prendre le recul nécessaire pour faire une évaluation juste et réaliste.

On l'aura compris, c'est surtout ce dernier critère qui rend le recrutement difficile. Il nécessite une maturité qui n'est pas toujours facile à trouver chez des élèves du primaire. En utilisant certaines stratégies, il est toutefois possible de contourner une partie de ce problème.

On peut notamment appliquer la stratégie, suggérée au chapitre précédent, qui consiste à n'évaluer que les qualités, les habiletés et

les talents. Ce genre d'exercice pose moins d'exigences à la personne avec qui l'élève compare le jugement qu'il porte sur lui-même qu'une évaluation du comportement où l'on demande, par exemple, d'apprécier le degré d'autonomie ou la capacité de résoudre des problèmes. Il faut se rappeler cependant que les élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes ont de la difficulté à reconnaître autant leurs propres forces que celles des autres.

Pour qu'une activité d'autoévaluation comparée soit profitable, il faut que la personne avec qui l'élève confronte le jugement qu'il porte sur lui-même ne soit ni trop complaisante, ni trop sévère. Dire que cela exige une maturité qu'on ne trouve pas facilement chez les élèves du primaire ne signifie pas qu'il est impossible que des élèves du troisième cycle du primaire puissent faire le travail.

Prenons l'exemple d'une activité d'autoévaluation comparée portant sur la qualité de la participation de l'élève au travail d'équipe. L'activité a lieu au deuxième cycle dans une classe constituée de cinq équipes de travail. Durant une semaine, à raison d'une période de 30 minutes par jour, chaque équipe est observée par un élève de troisième cycle.

Au bout de la semaine, l'enseignant ou l'enseignante demande d'abord à chaque élève d'évaluer la qualité de sa participation au travail d'équipe. Chaque élève reçoit, par la suite, une copie de l'évaluation de sa participation au travail d'équipe effectuée par l'observateur assigné à son équipe. L'enseignant ou l'enseignante invite chacun à comparer les résultats de ces deux évaluations.

S'il est possible de trouver des élèves de troisième cycle pour jouer le rôle de la personne avec qui des élèves plus jeunes confrontent le jugement qu'ils portent sur eux-mêmes, peut-on en trouver pour jouer le même rôle auprès de leurs compagnons et compagnes de classe? En ce qui nous concerne, il est clair qu'on peut trouver, dans la majorité des groupes-classes, trois ou quatre élèves capables d'assumer cette responsabilité. La véritable question n'est d'ailleurs peut-être pas celle-là. Ce qu'il faut surtout se demander, selon nous, c'est si on est en mesure d'offrir l'encadrement pédagogique nécessaire pour que l'expérience permette aux élèves de grandir.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre sur l'évaluation des autres élèves, donner son point de vue sur les façons de faire d'un compagnon ou d'une compagne de classe comporte des risques. Si ces risques sont bien gérés, c'est-à-dire si on prépare et on accompagne bien les élèves, c'est un exercice qui peut se révéler fort enrichissant. Dans le cas contraire, il peut être catastrophique.

La tenue d'une activité d'autoévaluation comparée, comme celle qui est donnée en exemple plus haut, dans un groupe d'élèves de troisième cycle où des membres du groupe jouent le rôle d'observateurs implique donc le respect de certains principes.

Tout d'abord, l'objet de l'activité et le rôle de l'observateur doivent être clairement expliqués à tous les membres du groupe-classe. Les exigences liées à la fonction d'observateur et les qualités qu'elle nécessite doivent aussi être regardées. On peut même aller jusqu'à demander aux élèves de déterminer qui, dans le groupe, possède les qualités recherchées. Il doit être clair cependant que l'enseignant ou

l'enseignante se garde le privilège de la sélection finale.

Après la sélection, les élèves qui jouent le rôle d'observateurs sont réunis et on leur explique tous les détails relatifs à leur fonction. Les grilles d'évaluation remplies par ces élèves devraient être lues et approuvées par l'enseignant ou l'enseignante avant d'être remises aux élèves visés.

Finalement, il est essentiel de demander aux observateurs d'évaluer leur expérience. Ont-ils aimé l'expérience et pourquoi? Qu'est-ce qu'ils ont trouvé de particulièrement difficile? L'expérience leur a-t-elle permis d'apprendre des choses sur eux-mêmes? Un compte rendu de cette évaluation devrait être présenté au reste du groupe-classe.

Pour l'évaluation de certains comportements, comme l'autonomie, le rôle de la personne avec qui l'élève compare le jugement qu'il porte sur lui-même peut être joué par les parents.

Cependant, il n'est pas facile, comme parent, de prendre le recul affectif nécessaire pour faire une évaluation juste et réaliste de son enfant. Quand il est question de nos enfants, nous sommes facilement portés à nous sentir concernés, responsables... jugés même. Pour que l'expérience soit positive, il est donc essentiel de rassurer les parents lorsqu'on leur demande de participer à l'autoévaluation comparée de leur enfant.

Il est important de situer l'activité dans son contexte, d'expliquer aux parents que l'autoévaluation comparée est un exercice pédagogique qui s'inscrit dans une démarche d'apprentissage ayant pour objet d'accroître la capacité de l'élève à poser un regard critique sur ses actions et à apprendre d'autres façons de faire. Il faut surtout insister sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes

ou de mauvaises réponses aux questions posées dans la grille d'évaluation qu'on leur demande de remplir. Il n'y a que des perceptions et des observations personnelles qui seront mises à la disposition de l'élève afin de lui permettre de voir si le jugement qu'il porte sur lui-même va dans le même sens que ce que ses parents pensent de lui.

Il est également important de donner de la rétroaction aux parents, de les renseigner sur la façon dont leur enfant a réagi à leur évaluation et de ce qu'il a retenu de l'activité. À cette fin, on peut demander aux élèves d'écrire une lettre à leurs parents dans laquelle ils répondent à des questions du même type que celles qui sont posées ci-dessous :

- ◆ *Qu'est-ce qui t'a le plus surpris dans l'évaluation de tes parents et pourquoi?*
- ◆ *Sur quels points ton évaluation et celle de tes parents sont-elles plutôt semblables?*
- ◆ *Sur quels points ton évaluation et celle de tes parents sont-elles plutôt différentes?*
- ◆ *Est-ce que cette activité t'a permis d'apprendre des choses sur toi? Si oui, laquelle, sinon, pourquoi?*
- ◆ *Est-ce qu'une activité comme celle que nous avons vécue peut contribuer à l'amélioration des relations parents-enfants et pourquoi?*
- ◆ *En terminant, qu'est-ce que tu voudrais dire de particulier à tes parents?*

Il n'y a pas de discussion en groupe lors d'une activité d'autoévaluation. Le retour sur l'activité se fait individuellement à l'aide d'un questionnaire préparé par l'enseignant ou l'enseignante. Les questions posées sont similaires à celles dont on a parlé à la fin du chapitre sur l'évaluation des autres élèves.

AUTOÉVALUATION COMPARÉE

RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS

Titres	Thèmes	Cycles	Durées	Références
Bilan de ma semaine	Comportements : oiseau, éléphant, souris, mouton	2 ^e	10 min	Doc. 1, fiche 5.12
La paire gagne	Qualités	3 ^e	30 min	Doc. 3, fiche 2.1
Connais-toi toi-même	Respect, autodiscipline, aide, participation, indépendance	3 ^e	30 min	Doc. 3, fiche 1.5
Qui dit vrai?	Forces et qualités	3 ^e	60 min	Doc. 3, fiche 2.4

Doc. 1 : *JEUNES EN SANTÉ – Qualité de vie en classe* – MEQ, 1998.

Doc. 3 : *JEUNES EN SANTÉ – Mise à jour 1999-2000 et Addenda* – MEQ, 1999.

AUTOÉVALUATION COMPARÉE

POINTS DE VUE

Thème

Jugement, autonomie et sens des responsabilités.

Objectifs

- ♦ Donner l'occasion à l'élève de voir si le jugement qu'il porte sur lui-même relativement à sa capacité d'être autonome et responsable va dans le même sens que ce que pensent ses parents, son enseignant ou son enseignante et les autres élèves.
- ♦ Déterminer les principales qualités qu'exige une évaluation juste et réaliste de son propre comportement et du comportement d'autrui.

Cycle

Troisième cycle du primaire.

Matériel

- ♦ Six copies de la fiche 4.1.1 intitulée *Évaluation du degré d'autonomie des élèves à l'école*;
- ♦ Une copie pour les parents de chaque élève de la fiche 4.1.2 intitulée *Évaluation du degré d'autonomie de mon enfant à la maison*;
- ♦ Une copie par élève de la fiche 4.1.3 intitulée *Auto-évaluation de mon degré d'autonomie à l'école et à la maison*;
- ♦ Une copie par élève de la fiche 4.1.4 intitulée *Autonomie à l'école et à la maison – bilan des évaluations*.

Durée

30 minutes.

Préalable

L'enseignant ou l'enseignante :

- ◆ remplit une copie de la fiche 4.1.1 et rapporte le résultat de cette évaluation dans la section de la fiche 4.1.4 prévue à cet effet. Une copie de la fiche 4.1.4 est préparée à l'intention de chaque élève;
- ◆ sélectionne cinq élèves pour jouer le rôle d'évaluateur et remplir la fiche 4.1.1. Ces élèves sont choisis à l'insu du reste de la classe. Ils doivent s'engager à ne parler à personne de l'évaluation qu'ils ont à faire;
- ◆ récupère la fiche 4.1.1 remplie par chacun des élèves-évaluateurs et fait les moyennes (ou demande à un ou à deux élèves-évaluateurs de faire les moyennes) des résultats accordés à chaque élève. Ces moyennes sont transcrites dans la section de la fiche 4.1.4 prévue à cet effet. Comme on l'a mentionné plus haut, une copie de la fiche 4.1.4 est préparée à l'intention de chaque élève;
- ◆ fait parvenir, dans une enveloppe cachetée, une copie de la fiche 4.1.2 aux parents de chacun des élèves. Demande aux parents de remplir cette fiche, sans en révéler le contenu à leur enfant, et de la retourner à l'école dans une enveloppe cachetée sur laquelle ils inscrivent le nom de l'élève.

Note : Les sections de la fiche 4.1.4 prévues pour transcrire les résultats des autoévaluations et de l'évaluation faite par les parents ne sont pas remplies à l'avance. Chaque élève sera invité à remplir lui-même ces sections au moment où on lui remettra sa copie de la fiche 4.1.4.

Déroulement

Pour la préparation de l'action, l'enseignant ou l'enseignante :

- ◆ demande aux élèves de définir ce qu'est, selon eux, une personne autonome. Il ou elle invite les élèves à préciser leur définition en l'illustrant par des exemples;
- ◆ explique aux élèves qu'une personne autonome est quelqu'un qui est capable de s'acquitter correctement et sans l'aide d'une autre personne (enseignant ou enseignante, parent ou autre) de tâches ou de responsabilités comme : arriver à l'heure à l'école, organiser son temps libre, se lever le matin, etc.;
- ◆ demande aux élèves s'ils se considèrent comme des personnes autonomes et pourquoi;
- ◆ propose aux élèves, pour mieux répondre à la question, de remplir un questionnaire ayant pour objet l'évaluer leur degré d'autonomie à l'école et à la maison.

Action

- ◆ L'enseignant ou l'enseignante distribue une copie de la fiche 4.1.3 à chaque élève;
- ◆ Les élèves remplissent la fiche.

Retour

L'enseignant ou l'enseignante :

- ◆ demande aux élèves si le jugement qu'ils viennent de porter sur leurs comportements est juste et réaliste et pourquoi;
- ◆ demande aux élèves s'il est plus difficile de porter un jugement juste et réaliste sur ses comportements que sur ceux des autres et pourquoi;
- ◆ demande aux élèves s'il existe des moyens de vérifier si le jugement que l'on porte sur soi-même est juste et réaliste. Si oui, lesquels? Sinon, pourquoi?
- ◆ demande aux élèves si le fait de comparer son autoévaluation à l'évaluation que des personnes qui nous côtoient quotidiennement font de notre comportement peut constituer un moyen de vérifier si le jugement que l'on porte sur soi-même est juste et réaliste et pourquoi;
- ◆ remet à chaque élève la copie de la fiche 4.1.4 qui a été préparée à son intention et sur laquelle figurent les résultats de l'évaluation préalablement remplie (fiche 4.1.1) par les élèves-évaluateurs et l'enseignant ou l'enseignante. Ce dernier ou cette dernière remet aussi à chacun le questionnaire d'évaluation préalablement rempli (fiche 4.1.2) par ses parents;
- ◆ demande aux élèves de transcrire, dans les sections de la fiche 4.1.4 prévues à cet effet, les résultats de leur autoévaluation (fiche 4.1.3) et de l'évaluation remplie par leurs parents (fiche 4.1.2);
- ◆ invite les élèves à répondre par écrit aux questions contenues dans la fiche 4.1.4.

Conclusion

L'enseignant ou l'enseignante :

- ◆ demande aux élèves de partager les réponses qu'ils ont données à deux des questions posées dans la fiche 4.1.4 et qui sont inscrites ci-dessous;
 - quelles sont les principales qualités qu'il faut posséder pour être en mesure de poser un jugement juste et réaliste sur soi-même?
 - est-ce qu'il est important d'être capable de poser un jugement juste et réaliste sur soi-même et pourquoi?
- ◆ complète, au besoin, les réponses des élèves, en parlant de qualités comme :

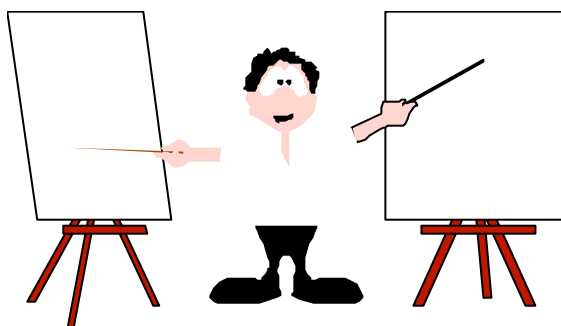
le réalisme : il faut évaluer des faits non des souhaits;

l'honnêteté : il faut dire vraiment ce que l'on croit sans tenir compte de ce que les autres pensent ou pourraient penser;

l'effort : pour s'autoévaluer de façon juste et réaliste, il faut s'arrêter et réfléchir. Il n'y a pas de réflexion sans effort;

le courage : il faut prendre position, c'est-à-dire ne pas constamment s'évaluer comme étant dans la moyenne. Dans la mesure où c'est toujours insécurisant, voire menaçant, de se regarder comme on est vraiment, le courage est une qualité indispensable à une évaluation juste et réaliste de soi-même;

- ◆ demande aux élèves-évaluateurs si les qualités dont on vient de parler s'appliquent également lorsqu'on est appelé à évaluer le comportement d'autrui et pourquoi;
- ◆ demande aux élèves-évaluateurs s'ils considèrent qu'ils avaient une tâche facile ou difficile et pourquoi;
- ◆ demande aux élèves-évaluateurs si le fait d'avoir à évaluer chacun des membres de la classe les a amenés à prendre conscience que certains élèves avaient fait des progrès sur le plan de l'autonomie. Si oui, on demande aux élèves de nommer ces personnes et d'illustrer le progrès accompli par des exemples;
- ◆ demande aux autres élèves de la classe si eux aussi considèrent qu'il y a des membres du groupe qui ont fait des progrès sur le plan de l'autonomie. Dans l'affirmative, on demande aux élèves de nommer ces personnes et de donner des exemples de leurs progrès;
- ◆ demande aux élèves de faire signer la fiche 4.1.4 par leurs parents.



ÉVALUATION DU DEGRÉ D'AUTONOMIE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE

Évaluez le degré d'autonomie des élèves de la classe en vous servant de l'échelle de pointage présentée ci-dessous.

1. Rarement capable d'effectuer une tâche sans que l'enseignant ou l'enseignante ou quelqu'un d'autre lui demande de le faire ou l'aide à le faire.
2. Parfois capable d'effectuer une tâche sans que l'enseignant ou l'enseignante ou quelqu'un d'autre lui demande de le faire ou l'aide à le faire.
3. Souvent capable d'effectuer une tâche sans que l'enseignant ou l'enseignante ou quelqu'un d'autre lui demande de le faire ou l'aide à le faire.
4. La plupart du temps, capable d'effectuer une tâche sans que l'enseignant ou l'enseignante ou quelqu'un d'autre lui demande de le faire ou l'aide à le faire.

Noms des élèves	Motivation : Fait bien son travail, ne se laisse pas abattre par les difficultés	Organisation : ne perd pas son temps, fait ce qu'il a à faire	Échéancier : remet ses devoirs et ses travaux à temps	Maîtrise de soi : contrôle ses émotions (colère, excitation, etc.)	Participation : donne son opinion, répond aux questions

ÉVALUATION DU DEGRÉ D'AUTONOMIE DE MON ENFANT À LA MAISON

Nom de l'enfant : _____

Évaluez le degré d'autonomie de votre enfant en vous servant de l'échelle de pointage présentée ci-dessous :

1. Rarement capable d'effectuer une tâche sans que l'enseignant ou l'enseignante ou quelqu'un d'autre lui demande de le faire ou l'aide à le faire.
2. Parfois capable d'effectuer une tâche sans que l'enseignant ou l'enseignante ou quelqu'un d'autre lui demande de le faire ou l'aide à le faire.
3. Souvent capable d'effectuer une tâche sans que l'enseignant ou l'enseignante ou quelqu'un d'autre lui demande de le faire ou l'aide à le faire.
4. La plupart du temps, capable d'effectuer une tâche sans que l'enseignant ou l'enseignante ou quelqu'un d'autre lui demande de le faire ou l'aide à le faire.

RESPONSABILITÉS		POINTAGE
COUCHER :	aller au lit à une heure raisonnable	
ÉTUDES :	faire ses devoirs et apprendre ses leçons	
ORDRE :	ranger et retrouver ses affaires	
MAÎTRISE DE SOI :	contrôler ses émotions comme la colère, l'excitation, etc.	
TÉLÉVISION :	limiter le temps passé devant la télévision et les jeux vidéos	

ÉVALUATION DE MON DEGRÉ D'AUTONOMIE À L'ÉCOLE ET À LA MAISON

Nom de l'élève : _____

Évalue ton degré d'autonomie en te servant de l'échelle de pointage présentée ci-dessous.

1. Rarement capable d'effectuer une tâche sans que l'enseignant ou l'enseignante ou quelqu'un d'autre lui demande de le faire ou l'aide à le faire.
2. Parfois capable d'effectuer une tâche sans que l'enseignant ou l'enseignante ou quelqu'un d'autre lui demande de le faire ou l'aide à le faire.
3. Souvent capable d'effectuer une tâche sans que l'enseignant ou l'enseignante ou quelqu'un d'autre lui demande de le faire ou l'aide à le faire.
4. La plupart du temps, capable d'effectuer une tâche sans que l'enseignant ou l'enseignante ou quelqu'un d'autre lui demande de le faire ou l'aide à le faire.

À l'école

RESPONSABILITÉS		POINTAGE
MOTIVATION :	bien faire mon travail et ne pas me laisser abattre par les difficultés	
ORGANISATION :	ne pas perdre mon temps, faire ce que j'ai à faire	
ÉCHÉANCIER :	remettre mes devoirs et mes travaux à temps	
MAÎTRISE DE SOI :	contrôler mes émotions comme la colère, l'excitation, etc.	
PARTICIPATION :	donner mon opinion, répondre aux questions	

À la maison

RESPONSABILITÉS		POINTAGE
COUCHER :	aller au lit à une heure raisonnable	
ÉTUDES :	faire mes devoirs et apprendre mes leçons	
ORDRE :	ranger et retrouver mes affaires	
MAÎTRISE DE SOI :	contrôler mes émotions comme la colère, l'excitation, etc.	
TÉLÉVISION :	limiter le temps que je passe devant la télévision et les jeux vidéos	

AUTONOMIE À L'ÉCOLE ET À LA MAISON – BILAN DES ÉVALUATIONS

Nom de l'élève : _____

À l'école

Évaluateurs	Motivation : fait bien son travail, ne se laisse pas abattre par les difficultés	Organisation : ne perd pas son temps, fait ce qu'il a à faire	Échéancier : remet ses devoirs et ses travaux à temps	Maîtrise de soi : contrôle ses émotions (colère, excitation, etc.)	Participation : donne son opinion, répond aux questions
Enseignant ou enseignante					
Élèves-évaluateurs (moyenne)					
Moi-même (autoévaluation)					

À la maison

Évaluateurs	Coucher : aller au lit à une heure raisonnable	Études : faire ses devoirs et apprendre ses leçons	Ordre : ranger et retrouver ses affaires	Maîtrise de soi : contrôler ses émotions (colère, excitation, etc.)	Télévision : limiter le temps passé devant la télévision et les jeux vidéos
Parents					
Moi-même (autoévaluation)					

1. Est-ce que tu crois que l'évaluation que tu as faite de ton degré d'autonomie à l'école est juste et réaliste et pourquoi?
2. Qu'est-ce qui te surprend le plus dans l'évaluation que ton enseignant ou ton enseignante a faite de ton degré d'autonomie et pourquoi?
3. Qu'est-ce qui te surprend le plus dans l'évaluation que les élèves-évaluateurs ont fait de ton degré d'autonomie et pourquoi?
4. Est-ce que tu crois que l'évaluation que tu as faite de ton degré d'autonomie à la maison est juste et réaliste et pourquoi?
5. Qu'est-ce qui te surprend le plus dans l'évaluation que tes parents ont faite de ton degré d'autonomie et pourquoi?
6. Est-ce qu'il est important, selon toi, d'être capable de poser un jugement juste et réaliste sur soi-même et pourquoi?
7. Nomme cinq qualités qu'il faut posséder pour être en mesure de poser un jugement juste et réaliste sur soi-même.
8. Parmi la liste des cinq qualités énumérées à la question précédente, quelle est celle que tu souhaiterais posséder davantage et pourquoi?

Commentaires et signature des parents : _____
