



GUIDE
À L'INTENTION
DES ÉLÈVES
ET DU PERSONNEL
SCOLAIRE

JEUNES EN SANTÉ

GROUPE-CLASSE, CHANGEMENT DE COMPORTEMENT ET CRÉATIVITÉ

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

Conception et rédaction
Daniel Côté

Coordination
Michel Leclerc
du ministère de l'Éducation

Mise en pages
Lyne Trudelle

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, selon leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour être vendu, son prix ne devra pas excéder le coût de la reprographie.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1999 – 98-1115
ISBN 2-550-34147-3
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 1999

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
1 MODÈLES DE CONDUITE DE LA CLASSE	1
1.1 Modèle ouvert.....	2
1.2 Modèle encyclopédique	2
1.3 Modèle fermé.....	2
1.4 Modèle libre	2
2 CHANGEMENT DE COMPORTEMENT ET CRÉATIVITÉ.....	3
3 PENSÉE DIVERGENTE, PRISE DE RISQUES ET PERSÉVÉRANCE	5
3.1 L'entraînement à la pensée divergente	6
3.2 L'encouragement à la prise de risques	7
3.3 Valorisation de la persévérance.....	8
ANNEXE – Exercices de créativité et activités d'improvisation	

Introduction

Élaboré en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux et mis en œuvre en 1996 par le ministère de l'Éducation, JEUNES EN SANTÉ a pour objet d'aider l'école à s'engager dans un projet de promotion de la santé dont les principaux axes d'action sont : la responsabilisation de l'élève au regard de son mieux-être personnel et social, l'action auprès de toute la communauté éducative (élèves, personnel scolaire, parents, personnes-ressources, spécialistes communautaires, etc.) et avec celle-ci, ainsi que l'intégration d'un point de vue intersectoriel de l'approche promotion. Pour ce faire, JEUNES EN SANTÉ propose aux écoles primaires et secondaires une démarche d'accompagnement de la communauté éducative. Le point de départ a trait à la conduite du groupe qui constitue la classe.

Comme enseignant ou enseignante, on a trop souvent tendance à croire que, parce qu'on est la première personne responsable du climat de la classe, on doit nécessairement assumer sans aide l'entière responsabilité de résoudre tous les problèmes qui peuvent surgir. On cultive ainsi le modèle de l'élève bénéficiaire dont le rôle est d'attendre passivement que l'enseignant ou l'enseignante trouve des solutions à ses problèmes. Plus ou moins consciemment, on opte pour un modèle de conduite de la classe qui « déresponsabilise » l'élève.

Le modèle que propose JEUNES EN SANTÉ va dans le sens opposé. La personne qui enseigne n'est plus vue comme la seule et unique responsable du climat de la classe. Son rôle est d'agir dans le but de responsabiliser les élèves, c'est-à-dire d'en amener le plus grand nombre possible à prendre part au leadership de la vie du groupe.

Dans le document intitulé *Jeunes en santé Qualité de vie en classe*¹, on présente des points de repère qui peuvent aider l'enseignant ou l'enseignante à jouer ce rôle. On y traite des phases d'évolution d'un groupe, des moyens de créer et de maintenir un climat de confiance ainsi que des stratégies qui favorisent l'acquisition et le développement des compétences démocratiques des élèves.

Dans le présent document, nous nous intéressons aux exigences que pose l'idée d'amener les élèves, particulièrement les membres de la majorité silencieuse, à participer à l'amélioration de la qualité de la vie au sein de leur classe. Nous distinguons tout d'abord quatre modèles de conduite de la classe. Nous abordons, par la suite, la question du changement d'habitudes et de pratiques que pose le partage du leadership avec les élèves. Cette question nous amène à traiter, plus précisément, du changement de comportement et de la créativité. Finalement, nous proposons quelques moyens et activités pour favoriser la pensée divergente, la prise de risques et la persévérance.

1 Modèles de conduite de la classe

Puisqu'il n'y a pas de groupe sans interaction et pas d'interaction sans rapport d'influence, on ne peut parler de conduite de la classe sans traiter de leadership. Partant du degré d'influence qu'exercent l'enseignant ou l'enseignante et les élèves sur la qualité de la vie de la classe, on peut distinguer quatre modèles de conduite du groupe.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Jeunes en santé Qualité de vie en classe*, Québec, 1997, 87 p.

1.1 Modèle ouvert

Les élèves prennent part avec l'enseignant ou l'enseignante à l'amélioration de la qualité de la vie de la classe et à son organisation. Chaque élève a régulièrement l'occasion d'exprimer son point de vue et d'entendre celui des autres (dont celui de l'enseignant ou de l'enseignante) sur des aspects particuliers de la vie de la classe : règles de vie, aménagement de la salle de classe, conflits, fêtes, récréation, valorisation des membres du groupe, etc. Les élèves ont aussi l'occasion de mettre en valeur leurs talents en participant à l'exécution de certaines tâches comme la décoration et l'entretien de la salle de classe, la gestion du matériel, l'organisation d'activités sociales ou récréatives.

Bien que les élèves et l'enseignant ou l'enseignante participent au leadership de la vie de la classe, cela ne signifie pas qu'ils exercent le même degré d'influence. L'adulte est et demeure la première personne responsable de la vie de la classe, tout en sachant cependant que la création d'une vie de groupe de qualité ne peut être qu'une œuvre collective.

1.2 Modèle encyclopédique

L'enseignant ou l'enseignante assume l'entière responsabilité de l'amélioration de la qualité de la vie de la classe et de son organisation. Même si les élèves n'ont pas souvent l'occasion d'exercer une influence sur l'orientation et l'organisation de la vie de leur groupe, la majorité ne s'en plaint habituellement pas. C'est toujours sécurisant de savoir qu'il y a quelqu'un de responsable qui s'occupe de tout, qui prend la situation en main.

1.3 Modèle fermé

L'enseignant ou l'enseignante et les élèves exercent peu d'influence sur l'orientation et l'organisation de la vie de la classe. C'est le modèle dans lequel se trouve, par exemple, le ou la stagiaire à qui le chargé ou la chargée de classe ne permet que très peu d'initiatives. Ce modèle s'applique également lorsqu'on doit, comme enseignant ou enseignante, faire en sorte que les élèves respectent des directives qui viennent de la direction de l'école, de la commission scolaire ou d'ailleurs.

1.4 Modèle libre

Les élèves exercent une grande influence sur la vie de la classe. C'est le cas lorsque la personne qui enseigne perd le contrôle du groupe. Cela se produit aussi lorsque, par exemple, l'enseignant ou l'enseignante confie au groupe ou à un comité de représentants et de représentantes des élèves la responsabilité d'établir le mode de nomination des élèves méritants ou d'organiser la fête de Noël.

Chacun des modèles a son utilité. Le choix d'adopter telle ou telle méthode dépendra, notamment, des objectifs à atteindre et du contexte de travail. Les finalités de l'éducation étant multiples et les contextes d'action, fort diversifiés, ou utilise habituellement les quatre modèles.

Il serait cependant naïf de croire que chacun des modèles est utilisé de façon égale. Inévitablement, l'un d'entre eux prend le dessus. Pour la grande majorité d'entre nous, indique Ken Heap, c'est l'approche encyclopédique qui constitue le modèle dominant :

Pour la plupart, nous avons tous été élevés dans la conception d'une relation aidant-aidé s'établissant sous la forme d'une

attitude de soumission envers une autorité toute-puissante. Le rôle traditionnel de celui qui a besoin d'aide étant de déposer son problème au pied de l'aidant-expert et d'attendre passivement une solution : le rôle de celui qui aide étant d'étudier la situation et ensuite de fournir la solution. C'est ce que nous avons tous appris à l'école et qui s'est renforcé à chaque visite faite, au cours de notre vie, au médecin, à l'homme de loi, à l'architecte, à tous ceux dont le métier d'expertiser nous conduit à les consulter¹ ».

L'idée à la base de JEUNES EN SANTÉ – responsabiliser les élèves au regard de la qualité de la vie dans leur classe – implique une façon d'agir fort différente de celle que commande le modèle encyclopédique. JEUNES EN SANTÉ privilégie le modèle ouvert et dans lequel l'enseignant ou l'enseignante, tout en demeurant la première personne responsable du climat de la classe, amène les élèves à prendre part au leadership de la vie de la classe. Cette façon d'agir appelle l'enseignant ou l'enseignante et les élèves à prendre une distance par rapport aux façons de voir et de faire héritées de la culture encyclopédique.

2 Changement de comportement et créativité

Comme ceux et celles qui sont familiarisés avec JEUNES EN SANTÉ le savent, on se sert souvent d'une analogie pour décrire quatre façons de se comporter en groupe. On parle ainsi des comportements « souris », « éléphant », « mouton » et « oiseau ».

- Souris : on se comporte en souris lorsqu'on a peur de dire ce que l'on pense et que l'on se laisse dominer par les autres. La souris prend très peu de place dans un groupe. Elle reste cachée dans son trou.
- Éléphant : on se comporte en éléphant lorsqu'on domine et que l'on écrase les autres. L'éléphant prend beaucoup de place dans un groupe. Il lui arrive même de chercher à prendre toute la place.
- Mouton : on se comporte en mouton quand on se laisse facilement influencer, lorsqu'on fait comme les autres même si au fond de nous-mêmes on est plus ou moins d'accord avec leurs actes. Parce qu'il a habituellement tendance à suivre les éléphants, le mouton prend souvent beaucoup de place dans un groupe.
- Oiseau : on se comporte en oiseau lorsqu'on n'a pas peur de s'affirmer, et ce, même si nos propos ou nos actes sont différents de ce que disent ou font nos amis et amies. Un oiseau, c'est quelqu'un qui sait prendre sa place dans un groupe autrement qu'en écrasant ou en suivant les autres.

La plupart du temps, c'est à ceux et celles qui se comportent en éléphant que l'on pense lorsqu'on parle d'amélioration de la qualité de vie au sein de la classe. Ce sont ces élèves uniquement qui sont visés. Dans le modèle de conduite de la classe proposé par JEUNES EN SANTÉ, chaque personne est conviée à revoir ses comportements.

On demande à l'enseignant ou à l'enseignante d'éviter d'assumer l'entière responsabilité du climat de la classe et de créer plutôt des conditions qui favorisent la participation du plus grand nombre possible d'élèves au leadership de la vie de la classe. Les élèves qui se comportent en souris sont invités à sortir de leur trou et à s'affirmer davantage. Le défi lancé à ceux et celles qui

1. Ken HEAP. *La pratique du travail social avec les groupes*, Éditions ESF, Paris, 1987, p. 27.

se comportent en mouton est de faire preuve de plus d'indépendance et d'originalité, de prendre leur place au lieu de suivre les autres. Pour leur part, les élèves qui se comportent en éléphant sont appelés à respecter la place que prennent les souris qui sortent de leur trou et les moutons qui sortent du troupeau.

La modification du comportement n'est pas une chose simple. Voilà bien un domaine où les trucs et les recettes, quand ils fonctionnent, font souvent plus de tort que de bien. Une chose est sûre cependant, on ne peut parler de changement de comportement sans aborder la créativité.

Selon la croyance populaire, la créativité serait réservée à une élite mystérieusement désignée et n'aurait rien à voir avec le comportement journalier des individus. On oublie que, comme l'indiquent Morin et autres¹, l'être humain est à l'origine créateur de sa façon d'être dans le monde. C'est ce pourquoi d'ailleurs un changement de comportement engage nécessairement la créativité.

Il ne suffit pas de dire à quelqu'un quoi faire et de lui montrer comment agir pour le voir modifier son comportement. Le nouveau comportement doit être inventé par la personne pour que celle-ci l'adopte. Pour l'observateur ou l'observatrice, ledit comportement peut avoir été vu des centaines de fois et c'est peut-être à ses yeux un « stéréotype », un « cliché ». Pour la personne qui l'invente, sa nouvelle façon d'être dans le monde demeure toutefois inédite.

Afin d'éviter que notre propos sur la créativité devienne trop abstrait, décrivons la démarche que nous employons lorsque nous traitons de la question avec les élèves.

D'entrée de jeu, nous proposons aux élèves de participer à une activité d'improvisation théâtrale. En équipe, les élèves créent de courts sketches à partir d'un thème donné : relations parent-enfant, partie de pêche, construction, vacances, etc. En plus du thème, les équipes reçoivent un objet qu'elles doivent obligatoirement utiliser dans leur sketch. D'un thème à l'autre, l'objet change : baladeur, boîte de conserve vide, ruban à mesurer, pelle pour jouer dans le sable, etc. Jamais nous ne nommons l'objet par son nom; nous le présentons aux élèves en lui donnant un numéro. La formule employée pour transmettre les consignes du jeu aux équipes va à peu près comme suit : « Improvisation ayant pour thème la relation parent-enfant avec comme accessoire obligatoire l'objet (baladeur) numéro un. »

À la fin du jeu, nous expliquons aux élèves que l'on peut distinguer deux types d'imagination : l'imagination reproductrice, qui nous amène à faire comme d'habitude, c'est-à-dire à imiter, à répéter ce que l'on connaît bien, et l'imagination créatrice, qui nous amène à faire autrement que d'habitude. Nous demandons alors aux élèves quel type d'imagination ont surtout utilisé ceux et celles qui ont improvisé des sketches : reproductrice ou créatrice ?

Dans le but d'aider les élèves à mieux répondre à la question, nous les invitons à prêter attention à la façon d'utiliser les objets fournis au départ. Nous leur faisons remarquer que, au lieu d'appeler les objets par leur nom, nous avons utilisé un numéro. Nous expliquons que le but de ce procédé était de laisser la porte ouverte à une utilisation créatrice des objets, c'est-à-dire de ne pas obliger les élèves à respecter l'usage habituel des objets dans leur improvisation mais de permettre que le

1. Pierre MORIN et autres. « Recherche d'indices de créativité dans un contexte psychothérapeutique », *Revue québécoise de psychologie*, Vol. 3, n° 3, 1982.

baladeur, par exemple, devienne un stéthoscope et le ruban à mesurer, un téléphone. À la lumière de cette explication, nous demandons aux élèves si les objets ont été utilisés de façon reproductrice ou créatrice et pourquoi.

Dans la grande majorité des cas, les objets sont utilisés de façon reproductrice. S'il en est ainsi, c'est que, disent les élèves, il est beaucoup plus facile de faire comme d'habitude que de faire autrement.

Si l'imagination reproductrice et l'imagination créatrice – que Guilford (cité dans Cloutier et Renaud)¹ appelle « pensée convergente et pensée divergente » – ont quelques caractéristiques en commun notamment (toutes les deux, par exemple, « impliquent la génération d'information et cette information est fonction de la mémoire et des informations nouvelles cherchées par le sujet² »), il existe toutefois des différences très marquées entre ces deux façons de penser. Alors que la production convergente correspond au processus de recherche d'une solution unique, la production divergente tend vers la recherche de multiples réponses. Dans un cas, c'est l'univers du singulier et dans l'autre, l'univers du pluriel.

Est-il réellement plus facile, comme le disent les élèves, d'évoluer dans l'univers de la convergence plutôt que dans celui de la divergence ? Parce qu'elle nous engage à « faire autrement que ce qui est profondément inscrit dans nos structures internes³ », il est clair en tout cas que l'imagination créatrice exige une prise de risques qui n'appelle pas le conformisme de la production convergente. De toute

évidence, la recherche de façons de faire autres que celles qui sont adoptées habituellement réclame également plus de patience et de persévérance que la répétition des mêmes gestes depuis toujours.

JEUNES EN SANTÉ propose une méthode en vue de l'amélioration de la qualité de la vie de la classe où ce ne sont pas uniquement les élèves qui se comportent en éléphant qui sont appelés à changer. Tout le monde est ici convié à s'éloigner des comportements hérités de la culture encyclopédique et à faire autrement. Puisque le conformisme et la sécurité de la convergence attirent davantage que l'aventure et l'incertitude du changement, la responsabilisation des élèves au regard de leur comportement et de l'amélioration de la qualité de la vie de la classe pose donc un défi de taille.

Pour relever ce défi, il est indispensable que l'entraînement à la pensée divergente, l'encouragement à la prise de risques et la valorisation de la persévérance s'inscrivent au cœur de nos pratiques pédagogiques.

3 Pensée divergente, prise de risques et persévérance

Dès l'âge de 8 ou 9 ans, beaucoup de jeunes ne se voient pas comme des êtres créateurs. À leur avis, la créativité est un don qu'ils et elles n'ont pas reçu. Plusieurs ont d'ailleurs tendance à être fatalistes : les choses sont ce qu'elles sont et rien ni personne ne peut y changer quoi que ce soit.

Si l'on en vient à croire que la créativité est un don, alors que c'est un potentiel présent en chaque personne, c'est que, « comme toute fonction, la créativité se développe par l'exercice et le traitement qu'on lui fait subir peut l'amener à régresser, voire à disparaître⁴ ». Puisque, comme nous l'avons

1. Richard CLOUTIER et André RENAUD. Psychologie du développement – Enfance, Guide d'études « Module 8 : « L'école, le jeu et la créativité », Sainte-Foy, PUL, 1977, 80 pages.

2. Ibid., p. 58.

3. André PARÉ. Créativité et pédagogie ouverte, créativité et apprentissage, t. II, Éditions NHP, 1977, p. 299.

4. Ibid., p. 80.

vu, il n'est pas possible de parler de changement de comportement sans parler de créativité, l'entraînement à la pensée divergente se présente donc comme une avenue incontournable de la responsabilisation des élèves au regard de leur comportement et de la qualité de la vie de la classe.

3.1 Entraînement à la pensée divergente

L'entraînement à la pensée divergente implique tout d'abord que les élèves soient placés en situation de résolution de problèmes. Une façon, parmi tant d'autres, de remplir cette condition, consiste à tenir, comme nous l'avons déjà suggéré, des discussions sur l'expérience vécue en classe.

Différentes formules de forums sont possibles. Au primaire, des enseignants et enseignantes utilisent le conseil de coopération. William Glasser¹ pour sa part, parle des réunions de classe. Certains enseignants et enseignantes, au secondaire notamment, optent pour des méthodes moins officielles. On discute des problèmes avec les élèves au fur et à mesure qu'ils se présentent.

S'il est vrai que le conseil de coopération, les réunions de classe et autres formules constituent des occasions d'entraînement à la pensée divergente, le fait de placer les élèves en situation de participer à la résolution des problèmes de vie de la classe ne garantit pas cependant qu'ils et elles feront appel à leur créativité. Comme nous l'avons vu, toute personne est naturellement beaucoup plus encline à faire comme d'habitude qu'à faire autrement. Pour que les discussions sur l'expérience vécue en classe deviennent de véritables exercices de créativité, il est donc indispensable que la personne qui enseigne invite les élèves à

voir plus loin que les solutions habituelles et les encourage à proposer de multiples façons d'améliorer la qualité de la vie dans leur classe.

Dans la mesure où « toute théorie de la créativité est nécessairement une théorie de l'apprentissage² », l'entraînement à la pensée divergente peut aussi être favorisé par certaines méthodes et stratégies d'enseignement. Les méthodes actives qui se fondent, rappelle Jean Beauté³, sur le postulat que la connaissance est le produit d'un apprentissage plutôt que d'être une chose apprise appartiennent à la pensée divergente. Il en va de même pour la pédagogie du projet et les méthodes qui ont pour objet la responsabilisation de l'élève au regard de ses apprentissages.

L'entraînement à la pensée divergente peut également se faire par l'entremise d'exercices concernant le développement de l'une ou l'autre des capacités créatrices que sont la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration. Chacune de ces capacités peut être définie de la façon suivante :

- fluidité : capacité de produire beaucoup d'éléments. Selon la nature de ce qui doit être produit, on distingue une fluidité des mots, une fluidité des idées, une fluidité d'expression et une fluidité d'association;
- flexibilité : capacité d'envisager un problème ou une situation à partir de points de vue différents. « La flexibilité c'est la lutte au conformisme, au stéréotype, aux façons habituelles de travailler et de voir le monde⁴ »;

1. William GLASSER. Une école pour réussir. Éditions Logiques, 1998, 277 pages.

2. André PARÉ, 1977, p. 83.

3. Jean BEAUTÉ. Les courants de la pédagogie contemporaine, 3e éd., ÉRASME, 1997, 184 pages.

4. André PARÉ, 1977, p. 154.

- originalité : capacité de produire des idées et des façons de faire différentes de celles que proposent les autres. Faire preuve d'originalité, c'est éviter la copie et le cabotinage. C'est manifester sa personnalité et être authentique;
- élaboration : capacité de compléter, d'ajouter des détails, d'enjoliver. C'est le souci de se dépasser en poussant plus loin chaque chose que l'on fait.

Comme le souligne Paré, il faut éviter de croire que, faisant faire aux élèves quelques exercices de fluidité ou de flexibilité, on fait œuvre de créativité : « Ce serait croire à la valeur magique des gadgets¹ ». Pour être valables, ces exercices doivent faire partie d'une manière de voir la conduite de la classe et l'apprentissage qui fait une grande place à la résolution de problèmes et où, par conséquent, la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration prennent racine dans le quotidien.

Les activités de créativité qui suivent le présent texte portent sur le développement des capacités créatrices mentionnées.

3.2 Encouragement à la prise de risques

On ne peut changer son comportement – sortir de sa coquille au lieu de se laisser dominer, sortir du troupeau au lieu de suivre bêtement les autres ou respecter ceux et celles qui s'affirment au lieu de les écraser – sans prendre des risques. Comme le dit Rollo May², cela prend du courage pour créer. C'est encore plus vrai quand l'objet de la création est sa façon d'être.

De fait, le principal obstacle au changement de comportement demeure la peur. Si l'on veut que les élèves quittent la sécurité que

leur confère l'habitude et modifient leur façon d'être, il est donc nécessaire que, outre l'entraînement à la pensée divergente, on les encourage à prendre des risques, c'est-à-dire qu'on leur inspire le courage et l'assurance nécessaires au changement.

Dans cette perspective, l'établissement et le maintien d'un climat de confiance au sein d'une classe deviennent indispensables. Bien que, sur ce chapitre, il n'existe pas de recette miracle, il est clair que des éléments comme le leadership de la personne qui enseigne, les règles de vie, la reconnaissance des élèves en tant que personne et l'humour jouent un rôle clé dans l'établissement du climat de la classe. (Nous avons déjà décrit le rôle de chacun de ces éléments dans le document *Qualité de vie en classe*.)

On peut également aider les élèves à trouver le courage et l'assurance nécessaires au changement de comportement par l'entremise d'activités d'improvisation. La fiction, parce qu'elle offre l'occasion d'être autrement sans avoir à courir autant de risques que dans le réel, peut effectivement s'avérer un excellent outil d'exploration et de création de nouveaux comportements, un moyen d'acquérir et de développer des habiletés sociales comme l'écoute, l'affirmation de soi, l'empathie et le contrôle de soi. Donner l'occasion aux élèves de se mettre en jeu, pourrait dire Meirieux, c'est aider à leur « mise (ou remise) en jeu³ ».

Les activités d'improvisation, au même titre que les exercices de créativité dont il a été question plus haut, n'ont cependant aucun effet magique. Pour être profitables, elles doivent s'inscrire à l'intérieur d'une plus large stratégie de responsabilisation de l'élève au regard de ses comportements et de la qualité de la vie dans la classe. Les exemples d'activités d'improvisation qui

1. Ibid., p. 180.

2. Rollo MAY. *Le courage de créer*, Montréal, Éditeur Le Jour, 1993, 139 pages.

3. Philippe MEIRIEUX. « Mais comment peut-on être adolescent ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no. 2, décembre 1992, p. 30.

suivent le présent texte peuvent faire partie d'une telle stratégie.

3.3 Valorisation de la persévérance

L'imagination créatrice réclame « un changement fait de patience et de volonté¹ ». Il ne suffit pas de se vouloir autrement pour changer de comportement. On est dans un domaine qui demande du temps. Le plus long n'est pas tant d'apprendre un nouveau comportement que d'en désapprendre un.

Ainsi, l'idée d'amener les élèves qui se comportent en souris à s'affirmer davantage, ceux et celles qui se comportent en mouton à être un peu plus indépendants et d'autres qui se comportent en éléphant à être un peu plus démocrates implique une valorisation de la persévérance.

Valoriser la persévérance, c'est donner aux élèves le temps de penser. Trop souvent en effet, lorsqu'on demande aux élèves de participer à la résolution de tel ou tel problème, on souhaite les voir trouver une solution sur-le-champ : « Qu'on ne s'étonne pas d'avoir toujours le même type de réponses, celles que l'on connaissait déjà, celles que l'on avait déjà vues² ».

La créativité suppose une phase d'incubation, une période où apparemment rien ne se passe. C'est le moment où les processus préconscients se mettent, pour une période plus ou moins longue, au service de la pensée jusqu'à ce que les nouvelles solutions apparaissent : « On veut préparer une excursion, résoudre un problème, alors il faut annoncer la situation, demander aux enfants d'y penser, chercher ensemble des idées, revenir de nouveau et, à ce moment, on court la chance d'avoir des idées nouvelles, des idées originales³ ».

Valoriser la persévérance, c'est aussi donner aux élèves le temps, l'occasion de recommencer. Dans notre société de consommation, la quantité compte beaucoup plus que la qualité. On passe rapidement d'une chose à l'autre sans trop se préoccuper de la façon dont on pourrait les relier, les améliorer, les développer. Et avouons que, pour la plupart d'entre nous, l'idée de recommencer, de reprendre, de remettre cent fois sur le métier son ouvrage est ressentie comme une perte de temps.

Or, l'objet de la créativité, c'est le dépassement, l'amélioration, le perfectionnement qui ne deviennent possibles qu'à force de répétitions et de recommencements.

Malheureusement, on donne parfois très peu d'occasions aux jeunes de recommencer et de se reprendre. Après un ou deux essais infructueux de travail en équipe, on décrète que dorénavant le travail en classe ne se fera qu'individuellement. Travailler à l'acquisition et au développement des habiletés sociales exige que l'on se rappelle constamment le dicton : « Éducation, ton nom est patience. »

Valoriser la persévérance, c'est finalement donner plus d'importance au processus, à la démarche, au cheminement qu'au résultat. Si, par l'entremise d'une méthode comme celle que propose JEUNES EN SANTÉ, on peut avoir pour but, par exemple, d'amener celui ou celle qui se comporte en souris à s'épanouir, le résultat escompté doit demeurer de réussir à mettre et à maintenir l'élève en question en mouvement. L'inertie s'installe lorsque l'image que l'on s'est donnée ou le comportement que l'on a adopté nous emprisonne. Ce qui nous intéresse dans JEUNES EN SANTÉ, c'est le mouvement, c'est-à-dire aider l'élève à renouer avec sa capacité de se créer différentes façons d'être dans le monde. Pour le reste, nous lui faisons confiance.

1. Richard CLOUTIER et André RENAUD, 1977, p. 57.

2. André PARÉ, 1977, p. 305.

3. Ibid., p. 306.

ANNEXE

**EXERCICES DE CRÉATIVITÉ
ET ACTIVITÉS D'IMPROVISATION**

UNE FORME, MILLE IDÉES

Objets

- ◆ Exercer sa fluidité en ce qui concerne les idées.
- ◆ Discuter des moyens d'accroître sa fluidité en ce qui concerne les idées.


Matériel

Un tableau.

Durée

15 minutes.

Déroulement

L'animateur ou l'animatrice dessine au tableau la forme suivante : 

Assis à leur pupitre, les élèves disposent d'une période de 5 minutes pour répondre individuellement à la question suivante : « Que représente la forme dessinée au tableau ? »

L'objet de l'exercice est de trouver le plus grand nombre possible de réponses.



À tour de rôle, chaque élève indique le nombre de réponses trouvées et présente celle qui est la plus originale à ses yeux, c'est-à-dire celle qui, à son avis, ne figure pas sur la liste des autres membres du groupe. L'animateur ou l'animatrice vérifie l'originalité de la réponse présentée en demandant aux autres élèves si certains ou certaines d'entre eux ont ladite réponse sur leur liste. Pour être acceptable, une réponse doit correspondre, sans plus ni moins, à la forme dessinée au tableau et demeurer dans le domaine du réalisme et du vérifiable.

Conclusion

L'animateur ou l'animatrice demande aux élèves de lui expliquer leur façon de procéder pour trouver des réponses à la question posée. Au besoin, il ou elle souligne que le fait de regarder la forme dessinée au tableau selon des angles différents (vue aérienne, vue rapprochée, vue éloignée, etc.) aide à trouver des réponses variées.

L'animateur ou l'animatrice discute avec les élèves de l'importance de développer sa fluidité en ce qui concerne les idées; c'est-à-dire sa capacité à produire beaucoup d'idées.

Note

L'exercice peut être repris en utilisant des formes différentes. Exemple :  >   ~

TEXTE À UNE LETTRE**Objets**

- ◆ Exercer sa fluidité des mots.
- ◆ Mettre en évidence différentes façons de produire des idées.

Matériel

Une feuille et un crayon pour chaque élève.

Durée

20 minutes.

Déroulement

Individuellement, les élèves doivent rédiger un texte (d'une ou de plusieurs phrases) dont tous les mots débutent par la lettre « p ». Leur texte doit être compréhensible et comporter le plus grand nombre possible de mots. Cependant, le même mot ne peut être employé qu'une seule fois et un seul nom de personne et un seul prénom peuvent servir.

Le temps alloué pour l'exercice est de dix minutes.

Exemple

Passant par Paris, Pierre Poitras prit plusieurs photos.

Conclusion

À tour de rôle, les élèves présentent leur texte au groupe. Par la suite, l'animateur ou l'animatrice demande aux élèves de dire si certains textes leur paraissent plus intéressants que d'autres, et de préciser lesquels et les raisons motivant leur réponse.

L'animateur ou l'animatrice demande également aux élèves de lui expliquer leur façon de procéder pour rédiger leur texte et il donne des exemples pour démontrer quelques façons différentes de procéder :

- ◆ commencer immédiatement à rédiger son texte;
- ◆ dresser un inventaire des mots qui commencent par la lettre « p » et rédiger son texte à partir de cette liste;
- ◆ rédiger de courtes séries de trois ou quatre mots et construire un texte en ajoutant graduellement, autour de ces séries, d'autres mots.

CASSE-TÊTE

Objets

- ◆ Exercer sa fluidité d'expression.
- ◆ Discuter des moyens de stimuler sa fluidité d'expression.

Matériel

Une feuille d'exercice (ci-jointe) et un crayon pour chaque élève.

Durée

45 minutes.

Déroulement

Chaque élève reçoit la feuille d'exercice ci-jointe et doit insérer les quinze mots y apparaissant à l'intérieur d'un texte compréhensible et original.

L'exercice se fait individuellement et le temps alloué pour la rédaction du texte est de 15 minutes.

Conclusion

À tour de rôle, les élèves font la lecture de leur texte au groupe. Par la suite, l'animateur ou l'animatrice demande aux élèves de dire si certains textes leur paraissent plus intéressants que d'autres et de préciser lesquels et les raisons motivant leur réponse.

Par la suite, l'animateur ou l'animatrice propose aux élèves de reprendre l'exercice, mais, cette fois-ci, les quinze mots devront être insérés à l'intérieur d'une lettre dont le thème est au choix de chacun et de chacune. En voici quelques exemples :

- ◆ lettre d'amour;
- ◆ lettre d'invitation à un anniversaire;
- ◆ lettre racontant un voyage;
- ◆ lettre de présentation à un correspondant ou à une correspondante de France;
- ◆ lettre publicitaire;
- ◆ lettre de bêtises.

Une fois l'exercice terminé, les élèves lisent, à tour de rôle, leur texte au groupe. L'animateur ou l'animatrice demande aux élèves si, de façon générale, les textes rédigés lors du second essai sont plus intéressants que ceux qui l'ont été au premier essai et pour quelles raisons.

L'animateur ou l'animatrice discute avec les élèves des moyens possibles de stimuler l'inspiration lorsqu'on doit écrire un texte.

CASSE-TÊTE (exercice)

Directives

Insérer les mots qui suivent dans un texte compréhensible et original. L'ordre de présentation des mots n'a pas d'importance. Il est interdit d'utiliser toute forme d'énumération pour éliminer les mots. Il faut privilégier, si c'est possible, le texte court. Préciser le nombre de mots ou de lignes ?

◆ Classe	◆ Produit	◆ Tortue
◆ Étage	◆ Passerelle	◆ Apparence
◆ Ascenseur	◆ Boîte	◆ Plaisir
◆ Téléphone	◆ Pauvreté	◆ Espadrille
◆ Clé	◆ Créativité	◆ Tuyau

FAIS-MOI UN DESSIN

Objets

- ◆ Exercer sa capacité de développer et de parfaire une idée de départ.
- ◆ Discuter de l'importance de développer sa capacité à améliorer et à parfaire une idée.

Matériel

Une feuille d'exercice (ci-jointe) et un crayon pour chaque élève.

Durée

20 minutes.

Déroulement

Chaque élève reçoit une copie de la feuille d'exercice ci-jointe.

En partant de la forme qui se trouve sur la feuille, les élèves doivent faire un dessin de leur choix : objet, personnage, animal, paysage, etc.

L'exercice se fait individuellement. On peut ajouter, à la forme de départ, autant d'éléments qu'on le désire. Le temps alloué pour l'exercice est de 5 minutes.

Conclusion

À tour de rôle, chaque élève présente son dessin au groupe. Par la suite, l'animateur ou l'animatrice demande aux élèves de dire si certains dessins leur paraissent plus intéressants que d'autres et de préciser lesquels et les raisons motivant leur réponse.

L'animateur ou l'animatrice demande également aux élèves si la majeure partie des dessins a été produite en ajoutant peu ou beaucoup d'éléments à la forme de départ et d'expliquer les raisons qui motivent, à leur avis, le choix fait à cet égard.

En soulignant le fait que l'originalité tient souvent à un petit détail bien placé, l'animateur ou l'animatrice demande aux élèves de reprendre l'exercice et les invite, cette fois-ci, à produire un dessin en ajoutant un minimum d'éléments à la forme de départ. Le temps alloué est alors de 10 minutes.

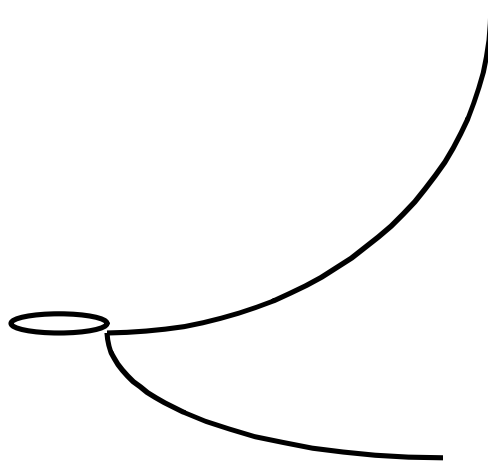
Au terme de ce temps, chaque élève présente, à tour de rôle, son dessin au groupe. L'animateur ou l'animatrice demande aux élèves si, de façon générale, les dessins produits au cours du second essai leur paraissent plus intéressants et plus originaux que ceux qui l'ont été lors du premier. Les élèves doivent justifier leur réponse.

L'animateur ou l'animatrice discute avec les élèves de l'importance de développer sa capacité d'améliorer et de parfaire une idée de départ.

FAIS-MOI UN DESSIN (premier essai)

Directive

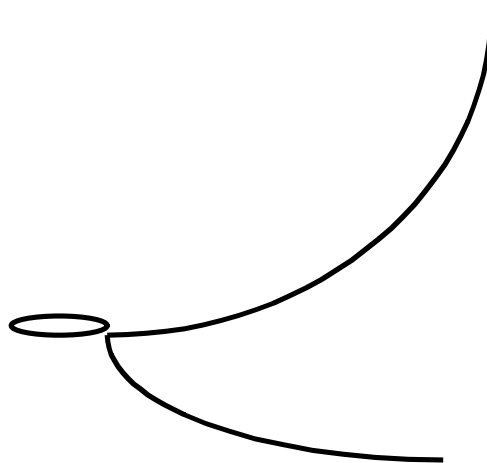
En partant de la forme dessinée plus bas, faire un dessin en ajoutant d'autres éléments, quels qu'ils soient.



FAIS-MOI UN DESSIN (second essai)

Directive

En partant de la forme dessinée plus bas, faire un dessin en ajoutant le moins possible d'éléments différents.



LA LAMPE MAGIQUE

Objets

- ◆ Exercer sa flexibilité intellectuelle.
- ◆ Mettre en évidence les principaux obstacles à l'expression créatrice.

Matériel

Un pupitre et une lampe de poche.

Durée

De 20 à 35 minutes.

Déroulement

Assis sur des chaises, les élèves sont placés en demi-cercle. Au centre de la partie ouverte du demi-cercle, une lampe de poche est placée sur un pupitre.

L'animateur ou l'animatrice donne le signal du début du jeu en se frappant dans les mains. Aussitôt, l'élève à l'extrême droite du demi-cercle se lève et va se placer (face aux autres membres du groupe) derrière le pupitre. Une fois sur place, l'élève improvise une situation en utilisant la lampe de poche autrement que d'habitude.

Exemple

L'élève se rase en utilisant la lampe de poche comme un rasoir.

L'emploi de la parole est interdit. Si tel est son désir, l'élève peut faire des bruits. Il ou elle poursuit son jeu tant et aussi longtemps que l'animateur ou l'animatrice ne se frappe pas de nouveau dans les mains.

Après ce signal, l'élève en scène regagne son siège et son voisin ou sa voisine à l'extrême droite prend aussitôt sa place. À son tour, l'élève improvise une situation en utilisant la lampe de poche autrement que d'habitude.

Exemple

L'élève chante en se servant de la lampe de poche comme d'un micro.

La lampe de poche ne peut être utilisée deux fois de la même manière. Les improvisations sont sans parole, mais il est permis d'émettre des bruits.

L'exercice se termine lorsque, au choix de l'animateur ou de l'animatrice, tous les élèves sont passés une, deux ou trois fois.

Conclusion

L'animateur ou l'animatrice demande aux élèves de dire si certaines improvisations leur ont paru plus intéressantes que d'autres et de préciser lesquelles et pour quelles raisons. Il ou elle leur demande également si la présentation de certains ou de certaines des leurs les a surpris et pour quelles raisons.

L'animateur ou l'animatrice demande aux élèves si certains ou certaines ont eu plus de difficultés que d'autres à exécuter cet exercice et pour quelles raisons. Il ou elle dresse avec les élèves la liste des obstacles (timidité, nervosité, manque de concentration, etc.) à l'expression créatrice et discute avec eux des moyens de les contourner.

ÉMETTEUR - RÉCEPTEUR

Objets

- ◆ Exercer sa capacité d'écoute.
- ◆ Exercer sa capacité d'élaborer et de développer une idée.

Matériel

Aucun.

Durée

20 minutes.

Déroulement

Placés sur deux rangées qui se font face, les élèves sont assis sur des chaises. Au moment où l'animateur ou l'animatrice se frappe dans les mains, l'élève à la première place de la rangée de droite se lève, fait quelques pas en direction de son vis-à-vis et lui lance une réplique de son choix.

Exemple

Michel, viens souper !

Aussitôt, l'élève à la première rangée de gauche se lève et lui répond.

Exemple

Gisèle, je te l'ai déjà dit, ton pâté chinois, il n'est pas mangeable !

De nouveau, la personne qui anime l'activité se frappe dans les mains. Les élèves en scène retournent immédiatement s'asseoir. L'élève à la deuxième place de la rangée de droite se lève et, à son tour, fait quelques pas en direction de son vis-à-vis avant de lui lancer une réplique de son choix.

Exemple

Quelle heure est-il s'il vous plaît ?

Aussitôt, l'élève à la deuxième place de la rangée de gauche se lève et lui répond.

Exemple

Ma montre ! On m a volé ma montre ! Police ! Police !

De nouveau, l'animateur ou l'animatrice se frappe dans les mains avisant ainsi les élèves en scène de regagner leur place, et qui sont par la suite remplacés par un troisième duo. La procédure se répète ainsi jusqu'à ce que tous les élèves soient passés. Cela étant fait, on reprend l'activité mais en débutant, cette fois-ci, par la rangée de gauche.

Conclusion

L'animateur ou l'animatrice demande aux élèves de dire si certaines improvisations leur ont paru plus intéressantes que d'autres et de préciser lesquelles et pour quelles raisons. Il ou elle leur demande aussi si la présentation de certains ou de certaines des leurs les a surpris et pour quelles raisons.

L'animateur ou l'animatrice explique aux élèves qu'il leur a fallu exécuter l'exercice deux fois pour leur permettre d'expérimenter le rôle de l'émetteur (lançant la réplique) et celui du récepteur (répondant à la réplique). Il ou elle demande aux élèves de nommer les habiletés ou les qualités qu'exigent respectivement les rôles d'émetteur et de récepteur.

L'animateur ou l'animatrice souligne le fait que, pour être habile dans la réception, il faut savoir écouter et être capable de développer l'idée amenée par l'autre. Il ou elle demande aux élèves si l'écoute et la capacité de développer, de compléter et de pousser plus loin une idée de départ sont des qualités qui leur paraissent utiles dans la vie de tous les jours et pour quelles raisons.

L'animateur ou l'animatrice discute avec les élèves des moyens et des trucs que chaque élève utilise pour développer sa capacité d'écoute.

ACTION-RÉACTION

Objets

- ◆ Exercer sa capacité d'écoute.
- ◆ Exercer sa capacité d'élaborer et de développer une idée.

Matériel

Une chaise.

Durée

20 minutes.

Déroulement

Placés sur deux rangées qui se font face, les élèves sont assis sur des chaises. Une chaise supplémentaire est placée au centre d'une des extrémités du couloir que forment les deux rangées d'élèves. Cette chaise est orientée de façon que, lorsqu'on s'y assoit, les élèves desdites rangées soient vus de profil.

Au moment où l'animateur ou l'animatrice se frappe une fois dans les mains, l'élève à la première place de la rangée de droite se lève et va jusqu'à la chaise supplémentaire. Une fois là, l'élève exécute une action de son choix. Il lui est interdit de parler. Si tel est son désir, l'élève peut cependant faire des bruits. Il lui faut obligatoirement se servir de la chaise et demeurer en action tant et aussi longtemps que l'animateur ou l'animatrice ne se frappe pas de nouveau dans les mains.

Exemple

L'élève s'assoit sur la chaise et fait semblant de pêcher.

Dès que l'élève en question est en action, l'animateur ou l'animatrice crie : « RÉACTION ». Aussitôt, l'élève à la première place de la rangée de gauche se lève et va prendre part à l'action en cours. Tout comme précédemment, l'élève ne peut pas parler, mais il lui est possible de faire des bruits. Son action doit venir compléter, développer ou enrichir celle de son vis-à-vis. Toutefois, l'utilisation de la chaise n'est pas obligatoire dans son cas. Il lui faut demeurer en action jusqu'à ce que la personne qui anime le jeu se frappe dans les mains.

Exemple

L'élève se déplace devant la chaise en faisant semblant d'être un poisson.

Dès que l'élève est en action, l'animateur ou l'animatrice se frappe dans les mains. Immédiatement, les élèves en scène retournent à leur place. L'élève à la deuxième place de la rangée de droite se lève, va rejoindre la chaise et, en respectant les consignes décrites ci-dessus, exécute une action de son choix.

Exemple

L'élève se couche sous la chaise et imite un chien dans sa niche.

Dès que l'élève est en action, l'animateur ou l'animatrice crie : « RÉACTION ». L'élève à la deuxième place de la rangée de gauche se lève sur-le-champ et vient développer l'action en cours.

Exemple

L'élève imite un employé de la fourrière à la recherche de chiens errants.

Encore une fois, l'animateur ou l'animatrice se frappe dans les mains et les élèves en scène retournent à leur place. L'exercice se déroule ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves soient passés. Cela fait, on reprend l'exercice en débutant par la rangée de gauche.

Conclusion

L'animateur ou l'animatrice demande aux élèves de dire si certaines improvisations leur ont paru plus intéressantes que d'autres et de préciser lesquelles et pour quelles raisons. Il ou elle leur demande également si la présentation de certains ou de certaines des leurs les a surpris et pour quelles raisons.

L'animateur ou l'animatrice questionne aussi le groupe à savoir comment et pour quelles raisons les élèves devaient faire preuve d'écoute même si le droit à la parole n'était pas accordé dans cet exercice. Il ou elle demande aux élèves de relever certains obstacles à une écoute de qualité et discute avec eux des moyens pour les vaincre.

UN COMÉDIEN OU UNE COMÉDIENNE

Objets

- ◆ Exercer sa capacité de faire et d'être autrement.
- ◆ Discuter des exigences qu'impose un changement de comportement.

Matériel

Deux chaises.

Durée

50 minutes.

Déroulement

Chaque élève de la classe dispose d'une période de 10 minutes pour préparer un sketch à l'intérieur duquel il ou elle doit être l'unique interprète de deux personnages. Les seuls accessoires permis, mais non obligatoires, sont deux chaises. Le sketch doit avoir une durée maximale de 45 secondes et mettre en scène deux personnages ayant un caractère bien différent, voire opposé.

Exemple

- ◆ La timidité et l'exubérance.
- ◆ La violence et le pacifisme.
- ◆ La domination et la subordination.
- ◆ Le calme et l'agitation.

Lorsque le temps alloué à la préparation est écoulé, les élèves s'assoient en demi-cercle. Les deux chaises permises à titre d'accessoire sont alors placées au centre de l'extrémité ouverte du demi-cercle.

À tour de rôle et en commençant par la droite, chaque élève vient présenter son sketch. L'animateur ou l'animatrice s'assure que les sketches ne dépassent pas le temps maximal alloué, soit 45 secondes. Après 35 secondes de jeu, il ou elle avise l'interprète qu'il ne lui reste que 10 secondes de jeu. Au terme des 10 secondes, l'animateur ou l'animatrice se frappe dans les mains donnant ainsi le signal à l'élève en scène de regagner sa place et à celui ou celle qui suit de s'exécuter.

Conclusion

L'animateur ou l'animatrice demande aux élèves de dire quels sketches leur ont paru les plus intéressants et de préciser pour quelles raisons. Il ou elle s'enquiert aussi si certains élèves ont surpris par leur exécution et pour quelles raisons.

Toujours en se référant au même exercice, l'animateur ou l'animatrice explique aux élèves comment le théâtre permet de changer de comportement et même d'adopter à la fois deux comportements extrêmes ou opposés comme ceux qui ont été donnés en exemple précédemment. L'animateur ou l'animatrice interroge aussi les élèves à savoir s'il est possible, dans la vie de tous les jours, qu'une personne change de comportement, que la personne timide devienne exubérante, qu'un individu violent devienne pacifique, etc. Il ou elle demande également si ces changements de comportement sont plus difficiles à faire dans la vie qu'au théâtre et pour quelles raisons.

L'animateur ou l'animatrice demande aux élèves de désigner ceux et celles qui, parmi le groupe, ont amélioré leur comportement depuis le début de l'année. Il ou elle explique davantage la situation par des exemples d'amélioration tels que le fait de s'affirmer davantage (montrer moins de gêne), de faire preuve de plus d'indépendance, d'être moins influençable, d'avoir plus de tolérance, de moins se plaindre, d'être plus calme, de moins s'agiter. L'animateur ou l'animatrice interroge aussi les élèves pour savoir s'ils leur a fallu avoir recours à des moyens particuliers pour y arriver et, si oui, lesquels.

THÉÂTRE-FORUM (SOURIS, ÉLÉPHANT, OISEAU)

Objets

- ◆ Distinguer trois types de comportement.
- ◆ Discuter des exigences qu'impose un changement de comportement.

Matériel

Une chaise.

Durée

30 minutes.

PREMIÈRE ÉTAPE

Déroulement

Assis sur des chaises, les élèves sont placés en demi-cercle. L'animateur ou l'animatrice indique que certains élèves seront invités à jouer de courts sketches improvisés. Il ou elle précise également que ceux et celles qui y participeront seront appelés à adopter un comportement « souris », ou « oiseau » ou « éléphant » et, au besoin, rappelle la définition de chacun de ces comportements.

Souris

On se comporte en souris lorsqu'on a peur de dire ce que l'on pense et que l'on se laisse dominer par les autres. La souris prend très peu de place dans un groupe. Elle reste cachée dans son trou.

Éléphant

On se comporte en éléphant lorsqu'on domine et que l'on écrase les autres. L'éléphant prend beaucoup de place dans un groupe. Il lui arrive même de chercher à prendre toute la place.

Oiseau

On se comporte en oiseau lorsqu'on n'a pas peur de s'affirmer, et ce, même si nos propos ou nos actes sont différents de ce que disent ou font nos amis et amies. Un oiseau, c'est quelqu'un qui sait prendre sa place dans un groupe autrement qu'en écrasant ou en suivant les autres.

L'animateur ou l'animatrice place une chaise en haut du demi-cercle (partie ouverte) constitué par les chaises et choisit un ou une élève qui vient s'asseoir dessus. Il ou elle lui explique que, dans l'improvisation s'intitulant « c'est ma place », il lui faudra se comporter comme une souris. L'animateur ou l'animatrice choisit un ou une autre élève en lui précisant qu'il lui faudra se comporter en éléphant et revendiquer la chaise occupée par la souris.

L'improvisation commence et se termine lorsque l'animateur ou l'animatrice se frappe dans les mains. Quand le signal du début du jeu est donné, l'éléphant s'approche de la SOURIS et vient revendiquer la place qu'elle occupe. La bousculade est interdite et l'on ne peut changer la chaise de place.

À la fin de l'improvisation, l'animateur ou l'animatrice demande au groupe si les élèves en scène ont bien joué leur rôle respectif et pour quelles raisons. Au besoin, il ou elle peut faire reprendre l'improvisation par les mêmes élèves ou en choisir d'autres.

Une fois que les élèves ont réussi à illustrer de façon assez réaliste la relation éléphant-souris, l'animateur ou l'animatrice leur demande de jouer à nouveau la situation. Il ou elle leur précise que le thème de l'improvisation demeure le même, « c'est ma place », mais que l'élève qui jouait le rôle de la souris doit maintenant se comporter en oiseau. D'autre part, celui ou celle qui jouait le rôle de l'éléphant conserve le même rôle.

Au terme de l'improvisation, l'animateur ou l'animatrice demande au groupe si les élèves ont bien joué leur rôle respectif et pour quelles raisons. Au besoin, il ou elle peut faire reprendre l'improvisation par les mêmes élèves ou en choisir d'autres.

Conclusion

L'animateur ou l'animatrice demande à l'élève éléphant de dire contre lequel des personnages de la souris ou de l'oiseau il lui a été plus facile de se comporter comme celui ou celle qui domine et écrase les autres et de préciser pour quelles raisons.

L'animateur ou l'animatrice demande ensuite à l'élève qui a joué subséquentement le rôle de la souris et celui de l'oiseau, d'indiquer lequel des deux était le plus exigeant et pour quelles raisons. Il ou elle demande aussi aux autres membres du groupe si telle est leur opinion et pour quelles raisons.

Si cela est nécessaire, l'animateur ou l'animatrice indique aux élèves que le fait de se comporter en oiseau, c'est-à-dire de s'affirmer et se faire respecter, exige habituellement plus de courage que de se laisser dominer par les autres.

SECONDE ÉTAPE

Déroulement

L'animateur ou l'animatrice explique aux élèves que l'improvisation sera reprise mais que, cette fois-ci, elle mettra en vedette deux éléphants. Il ou elle choisit deux élèves : l'élève n° 1 doit s'asseoir sur la chaise placée en haut du demi-cercle. L'élève n° 2 doit attendre le signal du début du jeu avant d'aller rejoindre l'élève n° 1 et de revendiquer la place.

Au terme de l'improvisation, l'animateur ou l'animatrice demande au groupe si les deux élèves ont bien joué leur rôle d'éléphant. Au besoin, il ou elle peut faire reprendre l'improvisation par les mêmes élèves ou en choisir d'autres.

Lorsque les élèves ont réussi à illustrer de façon assez réaliste la relation éléphant-éléphant, l'animateur ou l'animatrice leur explique qu'il leur faudra jouer à nouveau la situation, mais que, cette fois, l'élève sur la chaise au début du jeu devra se comporter comme un oiseau. L'autre élève conserve, pour sa part, son rôle d'éléphant.

À la fin de l'improvisation, l'animateur ou l'animatrice demande au groupe si les élèves ont bien joué leur rôle respectif et pour quelles raisons. Au besoin, il ou elle peut faire reprendre l'improvisation par les mêmes élèves ou par d'autres.

Conclusion

L'animateur ou l'animatrice demande aux élèves d'expliquer, à la lumière des improvisations exécutées sous leurs yeux, ce qui distingue le comportement éléphant du comportement oiseau.

Si cela est nécessaire, l'animateur ou l'animatrice indique aux élèves que celui ou celle qui se comporte en oiseau contrôle davantage ses émotions et utilise plus l'humour que la personne qui se comporte en éléphant.

L'animateur ou l'animatrice discute avec les élèves des moyens ou des trucs que chaque élève utilise pour garder le contrôle de sa propre personne.

BOMBARDEMENT

Objets

- ◆ Exercer sa capacité d'écoute.
- ◆ Exercer sa capacité d'élaborer et de développer une idée.

Matériel

Aucun.

Durée

30 minutes.

Déroulement

Assis sur des chaises, les élèves sont placés en cercle. L'animateur ou l'animatrice demande à un ou une élève de se placer debout, au centre du cercle. Son rôle consistera à répondre aux répliques que les autres élèves lui adresseront.

Après avoir nommé une ou un des élèves assis pour commencer l'exercice, l'animateur ou l'animatrice se frappe dans les mains. Aussitôt, l'élève désigné se lève, fait quelques pas en direction de la personne placée au centre du cercle et lui lance une réplique de son choix.

Exemple

Reste calme, Roger; surtout, reste calme !

Du tac au tac, l'élève au centre du cercle lui répond.

Exemple

Qu'est-ce qui se passe encore ? La toilette déborde, je suppose !

Dès lors, l'animateur ou l'animatrice se frappe de nouveau dans les mains. Sans attendre, l'élève qui a amorcé l'exercice retourne à sa place et son voisin ou sa voisine de droite se lève, fait quelques pas en direction de la personne au centre du cercle et lui lance à son tour une réplique de son choix.

Exemple

Bonjour Monsieur, voudriez-vous m'acheter du chocolat pour financer les activités de mon école ?

L'élève au centre du cercle lui répond sur-le-champ.

Exemple

Écoute-moi bien mon petit bonhomme, tu es le huitième qui passe depuis une demi-heure. J'en mange pas de chocolat; est-ce que c'est clair ? J'en mange pas !

Encore une fois, l'animateur ou l'animatrice se frappe dans les mains. L'élève qui vient d'interpeller la personne au centre retourne à sa place et son voisin ou sa voisine de droite se lève pour faire le même exercice.

Le jeu se déroule ainsi jusqu'à ce que tous les élèves assis aient interpellé une fois celui ou celle qui est au centre du cercle. Cela fait, on change la personne au centre du cercle et l'on recommence. On met un terme à l'exercice lorsque trois élèves différents ont occupé la place au centre du cercle.

Conclusion

L'animateur ou l'animatrice demande aux membres du groupe :

- ◆ de préciser les différences observées dans le comportement des élèves qui ont été placés au centre du cercle. Au besoin, il ou elle donne des exemples de comportements : a regardé ou non ses interlocuteurs et interlocutrices, a varié ou non son timbre et son volume de voix, a attendu plus ou moins longtemps avant de répondre, a fait quelques pas ou a été immobile;
- ◆ d'indiquer les habiletés ou les qualités dont devaient faire preuve les élèves placés au centre du cercle;
- ◆ de nommer qui, parmi les élèves placés au centre du cercle, a le mieux réussi l'exercice et la raison motivant leur choix;
- ◆ de dresser l'inventaire des conseils à donner à ceux et celles qui ont été placés au centre du cercle pour les aider à améliorer leur présentation.

INTIMIDATION

Objets

- ◆ Exercer ses habiletés de défense de soi.
- ◆ Discuter des façons de réagir devant l'intimidation.

Matériel

Un porte-monnaie et cinq chaises.

Durée

25 minutes.

Déroulement

Assis sur des chaises, les élèves sont placés de façon à bien voir ce qui se passe à l'avant de la classe où l'on a placé cinq chaises. Les quatre premières chaises délimitent le périmètre d'un carré au centre duquel la cinquième chaise se trouve placée.

L'animateur ou l'animatrice choisit cinq élèves et en désigne un ou une pour jouer le rôle de Michel; c'est à ce dernier que l'on remettra le porte-monnaie. Assis au centre du carré, Michel doit se défendre contre les quatre autres élèves qui cherchent à l'intimider. Assis sur les quatre autres chaises, ces élèves menacent de frapper Michel si celui-ci ne leur remet pas le contenu de son porte-monnaie. La bousculade est interdite et le porte-monnaie de Michel ne peut lui être enlevé de force.

L'animateur ou l'animatrice désigne un ou une des quatre élèves pour commencer le jeu. Il ou elle se frappe dans les mains pour donner le signal. Aussitôt, l'élève en question se lève, s'avance vers Michel et se met à l'intimider dans le but d'obtenir le contenu de son porte-monnaie. Michel se défend. L'élève continue de harceler Michel.

Au bout de quatre à cinq répliques, l'animateur ou l'animatrice frappe de nouveau dans les mains. Immédiatement, l'élève en scène avec Michel retourne à sa place et son voisin ou sa voisine de droite se lève. L'élève maintenant en scène poursuit là où l'autre a laissé, c'est-à-dire qu'il ou elle continue de harceler Michel afin d'obtenir le contenu de son porte-monnaie. Michel, de son côté, se défend.

Après encore quatre ou cinq répliques, l'animateur ou l'animatrice se frappe de nouveau dans les mains. L'élève en scène avec Michel retourne immédiatement à sa place et son voisin ou sa voisine de droite vient poursuivre l'action.

On procède ainsi jusqu'à ce que les quatre élèves aient eu l'occasion de confronter Michel au moins deux fois. Ensuite, on demande à un ou une autre élève de remplacer la personne qui joue le rôle de Michel et l'on choisit également quatre autres nouveaux élèves pour l'affronter. La procédure recommence. On met un terme au jeu lorsque trois élèves différents ont eu l'occasion de jouer le rôle de Michel.

Conclusion

L'animateur ou l'animatrice demande aux élèves qui ont joué le rôle de Michel de mettre en évidence les principales difficultés rencontrées.

L'animateur ou l'animatrice demande à l'ensemble des élèves :

- ◆ de préciser les différences observées dans le comportement des élèves qui ont joué le rôle de Michel. Pour clarifier sa question, il ou elle donne des exemples de comportements : a regardé ou non ses interlocuteurs et interlocutrices, a diversifié ses arguments ou a repris souvent les mêmes, a varié ou non son timbre et son volume de voix;
- ◆ de nommer qui, parmi les élèves qui ont joué le rôle de Michel, a le mieux défendu sa position et d'expliquer la raison motivant leur choix;
- ◆ d'indiquer si, dans la vie, certaines ou certains, parmi le groupe, se sont déjà trouvés dans une situation semblable à celle de Michel ; si oui, il ou elle demande de décrire cette situation et la façon dont l'élève en cause, a réagi;
- ◆ de souligner si certaines stratégies, utilisées par les élèves ayant joué le rôle de Michel, pourraient être employées dans la vie pour contrer l'intimidation. Il ou elle leur demande de les énumérer et d'en expliquer la raison;
- ◆ d'exprimer les conseils à donner aux élèves ayant joué le rôle de Michel afin de les aider à améliorer leur façon de se défendre.

COLÈRE

Objets

- ◆ Mettre en évidence différentes façons d'exprimer la colère.
- ◆ Discuter des moyens qui peuvent aider à contrôler sa colère.

Matériel

Une chaise, un pupitre et un téléphone.

Durée

30 minutes.

Déroulement

L'animateur ou l'animatrice choisit trois élèves et demande aux deux premiers élèves de quitter la salle de classe et d'aller attendre dans le corridor.

Lorsque les deux élèves collègues sont sortis, l'animateur ou l'animatrice explique à l'élève dans la salle qu'il ou elle doit improviser un sketch d'une durée de 30 secondes ayant pour thème la colère. Sur la scène, il lui est possible d'utiliser les accessoires suivants : une chaise, un pupitre, un téléphone. Le but de l'improvisation (il faut insister sur ce point) est d'illustrer, de façon réaliste, le comportement d'une personne en colère.

L'animateur ou l'animatrice accorde une minute de préparation à l'élève. Au terme de ce délai, c'est le signal du début du jeu et l'élève s'exécute.

Une fois l'improvisation terminée, l'animateur ou l'animatrice fait entrer dans la classe un ou une des deux élèves attendant dans le corridor. Il ou elle lui explique le fonctionnement du jeu (la situation), lui accorde également une minute de préparation et lui donne le signal du début du jeu. On reprend la même procédure avec le ou la troisième élève.

Conclusion

L'animateur ou l'animatrice demande aux élèves :

- ◆ d'indiquer si les illustrations de la colère, présentées par les trois élèves en question, étaient réalistes. Dans la vie, la colère est-elle exprimée par des réactions similaires à celles qui ont été présentées ? Les élèves doivent se prononcer à ce sujet;

- ◆ de préciser en quoi l'illustration de la colère, donnée par chaque élève en scène était différente. Pour clarifier sa question, il ou elle donne des exemples de quelques différences dans les comportements présentés : volume de la voix, déplacement, geste, débit de la parole, regard;
- ◆ de dire si la colère illustrée par chaque élève en scène était contrôlée ou non contrôlée et la raison justifiant leur réponse;
- ◆ de mettre en évidence des moyens qui peuvent aider à contrôler la colère.

Le même exercice peut être repris en demandant aux élèves d'exprimer une autre émotion telle que l'excitation, la timidité, la peur.