



Ministère de
l'Éducation
de la Saskatchewan



Bien-être

Programme d'immersion

6^e année



janvier 2017



Remerciements

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient à remercier de leur contribution professionnelle et de leurs conseils les membres suivants des Comités consultatifs sur les programmes d'études de bien-être pour le programme d'immersion :

Lori Blair
Division scolaire publique de Regina

Ryan LeBlond
Division scolaire catholique de Regina

Laura Chabot
Division scolaire catholique de Regina

Ernie Mead
Division scolaire Prairie South

Launel Dewitt
Division scolaire publique de Regina

Jim Nadon
Division scolaire Holy Trinity

Erin Dubord
Division scolaire catholique de Regina

Frankie Pelletier
Division scolaire publique de Regina

Naomi Freçon
Division scolaire publique de Regina

Sharon Thorsrud
Division scolaire catholique de Prince Albert

Mireille HaNu-Lee
Division scolaire Greater Saskatoon Catholic

June Zimmer
Université de Regina

Natalie Chevrier
Division scolaire Prairie South

Hélène Prefontaine
Division scolaire catholique de Prince Albert

Nancy Bourbonnais
Division scolaire catholique Holy Family

Bien-être, 6^e année, programme d'immersion

Introduction

Bien-être est l'un des domaines obligatoires du programme d'immersion en Saskatchewan.

Ce document présente les grandes orientations de l'apprentissage pour les élèves de la Saskatchewan, les compétences transdisciplinaires des programmes d'études de la Saskatchewan, la finalité et les buts pour le bien-être en immersion, et la vision du programme de bien-être pour la 6^e année. Dans le cadre de l'approche globale de la santé en milieu scolaire, le bien-être soutient les élèves et leur permet de développer la base solide dont ils ont besoin pour se bâtir et maintenir une vie équilibrée.

Répartition du temps d'enseignement

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi la répartition du temps consacré à bien-être à 60 minutes par semaine. Veuillez consulter le manuel du registraire du Ministère de l'Éducation pour plus de détails.

Principes de base de l'apprentissage du français en immersion

Les principes de base suivants pour le programme d'immersion proviennent de la recherche effectuée en didactique des langues secondes. Cette recherche porte sur l'acquisition d'une deuxième langue, les pratiques pédagogiques efficaces, les expériences d'apprentissage significatives et sur la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.

En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières.

(Netten, 1994, p. 23)

Les occasions d'apprendre le français ne doivent en aucun cas être réservées à la classe de langue, mais doivent se trouver au contraire intégrées à tous les autres domaines d'étude obligatoires.

Le langage est un outil qui satisfait le besoin humain de communiquer, de s'exprimer, de véhiculer sa pensée. C'est, en outre, un instrument qui permet l'accès à de nouvelles connaissances.

L'élève apprend mieux la langue cible

- **Quand celle-ci est considérée comme un outil de communication**

Dans la vie quotidienne, toute communication a un sens et un but : (se) divertir, (se) documenter, partager une opinion, chercher à résoudre des problèmes ou des conflits. Il doit en être ainsi de la communication effectuée dans le cadre des activités d'apprentissage et d'enseignement qui se déroulent en classe.

La langue cible est avant tout un moyen de communication qui permet de véhiculer sa pensée, des idées et des sentiments.

- **Quand il a de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction**

Il faut que l'élève ait de nombreuses occasions de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit tout au long de la journée, dans divers contextes.

Une classe en immersion doit être le cadre d'une interaction constante.

- **Quand il a de nombreuses occasions de réfléchir à son apprentissage**

Les activités d'apprentissage doivent viser à faire prendre conscience à l'élève des stratégies dont il dispose pour la compréhension et la production en langue seconde : il s'agit de faire acquérir des « savoir-faire » pour l'habilitier à s'approprier des « savoirs ».

Il faut utiliser la langue comme outil d'apprentissage pour comprendre et pour s'exprimer.

- **Quand il a de nombreuses occasions d'utiliser la langue française comme outil de structuration cognitive**

Les activités d'apprentissage doivent permettre à l'élève de développer une compétence langagière qui lui permet de s'exprimer en français en même temps qu'il observe, explore, résout des problèmes, réfléchit et intègre à ses connaissances de nouvelles informations sur les langues et sur le monde qui l'entoure.

- **Quand les situations lui permettent de faire appel à ses connaissances antérieures**

Quand l'élève a l'occasion d'activer ses connaissances antérieures et de relier son vécu à la situation d'apprentissage, il fait des liens et ajoute à son répertoire de stratégies pour soutenir la compréhension et pour faciliter l'accès à de nouvelles notions.

L'élève doit pouvoir exercer les fonctions cognitives dans sa langue seconde.

- **Quand les situations d'apprentissage sont significatives et interactives**

Quand l'élève s'engage dans des expériences significatives, dans lesquelles il y a une intention de communication précise et un contexte de communication authentique, il s'intéresse à son apprentissage et a tendance à faire le transfert de ses acquis linguistiques à d'autres contextes.

- **Quand il y a de nombreux et fréquents contacts avec le monde francophone et sa diversité linguistique et culturelle**

Les contacts avec le monde francophone permettent à l'élève d'utiliser et d'enrichir sa langue seconde dans des situations vivantes, pertinentes et variées.

- **Quand il est exposé à d'excellents modèles de langue**

Il est primordial que l'école permette à l'élève d'entendre parler la langue française et de la lire le plus souvent possible, et que cette langue lui offre un très bon modèle.

En immersion, l'école est, dans la majorité des cas, le seul lieu où l'élève a l'occasion d'être exposé à la langue française

Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*, 1996, p. x

Grandes orientations de l'apprentissage

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est donné trois grandes orientations pour l'apprentissage : **l'apprentissage tout au long de sa vie, le sens de soi, de ses racines et de sa communauté et une citoyenneté engagée.** Les grandes orientations de l'apprentissage représentent les caractéristiques et les savoir-être que l'on souhaite retrouver chez le finissant et la finissante de 12^e année de la province. Les descriptions suivantes montrent l'éventail de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles ou métacognitives) que l'élève acquerra tout au long de son cheminement scolaire.

L'élève est au cœur de ses apprentissages et en interaction avec le monde qui l'entoure.



L'apprentissage tout au long de sa vie

L'élève, engagé dans un processus d'apprentissage tout au long de sa vie, continue à explorer, à réfléchir et à se construire de nouveaux savoirs. Il ou elle démontre l'ouverture nécessaire pour découvrir et comprendre le monde qui l'entoure. Il est en mesure de s'engager dans des apprentissages, dans sa vie scolaire, sociale, communautaire et culturelle. Il vit des expériences variées qui enrichissent son appréciation de diverses visions du monde. Il fait preuve d'ouverture d'esprit et de volonté pour apprendre tout au long de la vie.

L'élève nourrit ainsi son ouverture à l'apprentissage continu tout au long de sa vie.

Le sens de soi, de ses racines et de sa communauté

L'élève apprend à se connaître en étant en relation avec les autres et avec différentes communautés. Sa contribution personnelle ainsi que celle des autres sont reconnues.

L'élève perçoit positivement son identité personnelle. Il ou elle comprend la manière dont celle-ci se construit et ce, en interaction avec les autres et avec l'environnement naturel et construit. Il est en mesure de cultiver des relations positives. Il sait reconnaître les valeurs de diverses croyances, langues et habitudes de vie de toutes les cultures des citoyens et citoyennes de la province, entre autres celles des Premières Nations de la Saskatchewan : les Dakotas, les Lakotas, les Nakotas, les Anishinabés, les Nêhiyawaks, les Dénés et les Métis. L'élève acquiert ainsi une connaissance approfondie de lui-même ou d'elle-même, des autres et de l'influence de ses racines. Il renforce ainsi son sens de soi, de ses racines, de sa communauté et cela soutient son identité personnelle dans toutes ses dimensions.

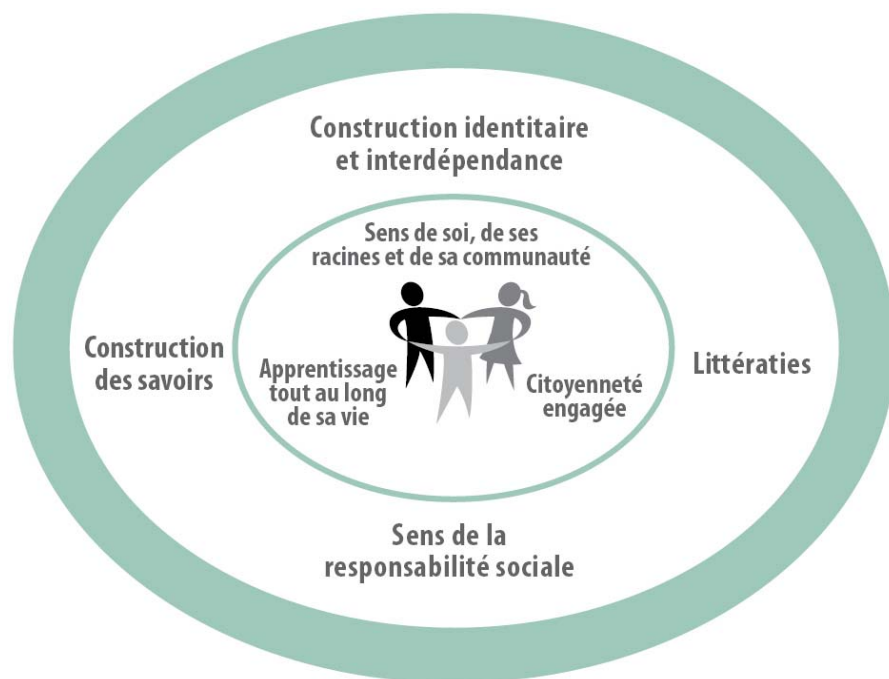
Une citoyenneté engagée

L'élève respecte l'interdépendance des environnements physiques et sociaux.

L'élève qui développe une citoyenneté engagée établit des liens avec sa communauté et s'informe de ce qui se passe dans son environnement naturel et construit. Il ou elle reconnaît ses droits et ses responsabilités. Il accorde aussi une importance à l'action individuelle et collective en lien avec la vie et les enjeux de sa communauté. Il prend des décisions réfléchies à l'égard de sa vie, de sa carrière et de son rôle de consommateur en tenant compte de l'interdépendance des environnements physiques, économiques et sociaux. Il reconnaît et respecte les droits de tous et chacun, entre autres ceux énoncés dans la *Charte canadienne des droits et libertés* et dans les *Traités*. Cela lui permet de vivre en harmonie avec les autres dans des milieux multiculturels en prônant des valeurs telles que l'honnêteté, l'intégrité et d'autres qualités propres aux citoyennes et citoyens engagés.

Compétences transdisciplinaires

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi quatre compétences transdisciplinaires : **la construction des savoirs, la construction identitaire et l'interdépendance, l'acquisition des littératies** et **l'acquisition du sens de la responsabilité sociale**. Ces compétences ont pour but d'appuyer l'apprentissage de l'élève.



La construction des savoirs

L'élève qui construit ses savoirs se questionne, explore, fait des hypothèses et modifie ses représentations. Il ou elle fait des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles informations afin de transformer ce qu'il sait et de créer de nouveaux savoirs. Il se construit ainsi une compréhension du monde qui l'entoure.

L'élève qui construit ses savoirs est engagé cognitivement et affectivement dans son apprentissage.

La construction identitaire et l'interdépendance

L'élève construit son identité en interaction avec les autres, le monde qui l'entoure et ses diverses expériences de vie. Il ou elle peut soutenir l'interdépendance qui existe dans son environnement naturel et construit par le développement d'une conscience de soi et de l'autre, d'habiletés à vivre en harmonie avec les autres et de la capacité de prendre des décisions responsables. Il peut ainsi favoriser la réflexion et la croissance personnelles, la prise en compte des autres et la capacité de contribuer au développement durable de la collectivité.

L'élève qui développe son identité sait qui il est et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir. (ACELF)

L'acquisition des littératies

Les littératies renvoient à l'ensemble des habiletés que possède l'élève à écrire, à lire, à calculer, à traiter l'information, à observer et interpréter le monde et à interagir dans une variété de situations.

L'élève qui acquiert diverses littératies a de nombreux moyens d'interpréter le monde, d'en exprimer sa compréhension et de communiquer avec les autres. Il ou elle possède des habiletés, des stratégies, des conventions et des modalités propres à toutes sortes de disciplines qui lui permettent une participation active à une variété de situations de vie. Il utilise ainsi ses compétences pour contribuer à la vitalité d'un monde en constante évolution.

L'acquisition du sens de la responsabilité sociale

L'élève apporte son aide ou son soutien de manière à respecter la dignité et les capacités des personnes concernées.

L'élève qui acquiert le sens de la responsabilité sociale peut contribuer de façon positive à son environnement physique, social et culturel. Il ou elle a conscience des dons et des défis propres à chaque personne et à chaque communauté. Il peut aussi collaborer avec les autres à la création d'un espace éthique qui favorise le dialogue à l'égard de préoccupations mutuelles et à la réalisation de buts communs.

Mesure et évaluation

La mesure est un processus de collecte de données qui fournit des informations sur l'apprentissage de l'élève. Ce processus comprend entre autres la réflexion, la rétroaction et les occasions d'amélioration avant le jugement. C'est ce jugement qui représente l'évaluation des apprentissages de l'élève.

Il existe trois buts de la mesure et de l'évaluation : l'évaluation **pour l'apprentissage** qui vise à accroître les acquis, l'évaluation **en tant qu'apprentissage** qui permet de favoriser la participation active de l'élève à son apprentissage et enfin, l'évaluation **de l'apprentissage** qui cherche à porter un jugement sur l'atteinte des résultats d'apprentissage.

La mesure indique ce que l'élève sait, ce qu'il comprend et ce qu'il peut faire.

L'évaluation indique le niveau de réalisation des résultats d'apprentissage.

Mesure		Évaluation
Évaluation pour l'apprentissage	Évaluation en tant qu'apprentissage	Évaluation de l'apprentissage
Évaluation formative continue dans la salle de classe		Évaluation sommative ayant lieu à la fin de l'année ou à des étapes cruciales
• rétroaction par l'enseignant, réflexion de l'élève et rétroaction des pairs • appréciation fondée sur les résultats d'apprentissage du programme d'études, traduisant la réalisation d'une tâche d'apprentissage précise • révision du plan d'enseignement en tenant compte des données recueillies	• autoévaluation • informations données à l'élève sur son rendement l'incitant à réfléchir aux moyens à prendre pour améliorer son apprentissage • critères établis par l'élève à partir de ses apprentissages et de ses objectifs d'apprentissage personnels • adaptations faites par l'élève à son processus d'apprentissage en fonction des informations reçues	• évaluation par l'enseignant fondée sur des critères établis provenant des résultats d'apprentissage * • jugement du rendement de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage • transmission du rendement de l'élève aux parents ou aux tuteurs, au personnel de l'école et des conseils/commissions scolaires * Cette évaluation peut être normative, c'est-à-dire basée sur la comparaison du rendement de l'élève à celui des autres.

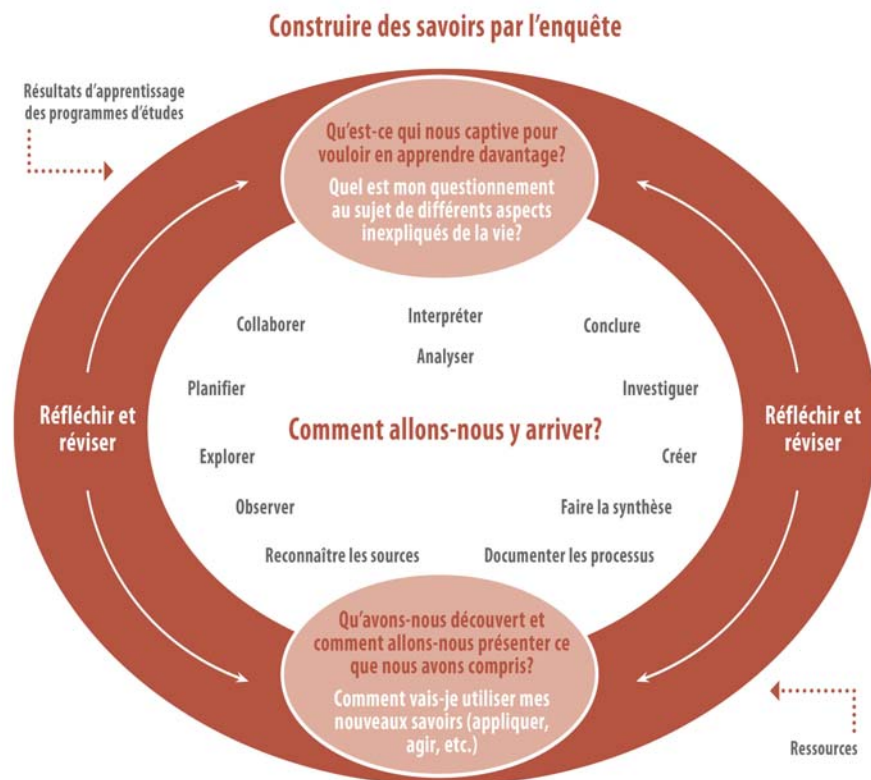
Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*.

Apprentissage par enquête

L'apprentissage par enquête est une approche philosophique de l'enseignement-apprentissage de la construction des savoirs favorisant une compréhension approfondie du monde. Cette approche est ancrée dans la recherche et dans les modèles constructivistes. Elle permet à l'enseignant d'aborder des concepts et du contenu à partir du vécu, des intérêts et de la curiosité des élèves pour donner du sens au monde qui les entoure. Elle facilite l'engagement actif dans un cheminement personnel, collaboratif et collectif tout en développant le sens de responsabilité et l'autonomie. Elle offre à l'élève des occasions :

- de développer des compétences tout au long de sa vie;
- d'aborder des problèmes complexes sans solution prédéterminée;
- de remettre en question des connaissances;
- d'expérimenter différentes manières de chercher une solution;
- d'approfondir son questionnement sur le monde qui l'entoure.

Dans l'apprentissage par enquête, l'élève vit un va-et-vient entre ses découvertes, ses perceptions et la construction d'un nouveau savoir. L'élève a ainsi le temps de réfléchir sur ce qui a été fait et sur la façon dont il l'a fait, ainsi que sur la façon dont cela lui serait utile dans d'autres situations d'apprentissage et dans la vie courante.



L'apprentissage par enquête offre à l'enfant des occasions de développer son savoir, ses capacités et un esprit interrogateur, ce qui le mène à une compréhension plus profonde du monde qui l'entoure et de l'expérience humaine.

La démarche d'enquête passe essentiellement par la formulation de questions de fond – par l'enseignant ou l'élève, questions qui viendront motiver et guider leurs recherches sur des thèmes, des problèmes ou des défis abordés dans le cadre des résultats d'apprentissage du programme et des champs d'intérêt des élèves.

L'enquête donne l'occasion à l'enfant de participer activement et en équipe à une démarche axée sur la recherche de sens et la compréhension. La connaissance factuelle est peut-être nécessaire, mais elle n'est pas suffisante. Ce qui est important, c'est de savoir comment accéder à la masse d'information relative à la santé qui existe et la comprendre. Les enfants doivent aller au-delà de la simple accumulation de connaissances pour acquérir des connaissances pratiques et des compétences utiles lorsqu'il s'agit de saisir les possibilités et de relever les défis en matière de santé – une démarche qu'appuie l'apprentissage par enquête.

La démarche d'enquête, à la source de la compréhension

La démarche d'enquête donne l'occasion aux élèves d'acquérir des connaissances et compétences et de développer une curiosité d'esprit, toutes susceptibles de les aider à mieux comprendre le monde qui les entoure et leurs expériences de vie. La démarche d'enquête se concentre sur la définition de questions de fond, de projets stimulants et d'applications personnelles en vue de motiver et d'orienter l'étude de concepts et de problèmes relevant des résultats d'apprentissage visés par le programme.

L'enquête est plus qu'une simple stratégie pédagogique; c'est le travail réel et authentique auquel pourrait s'attaquer concrètement quiconque évolue dans le « monde du mieux-être ».

L'apprentissage par enquête ne suit pas une démarche systématique étape par étape; il s'inscrit plutôt dans un processus cyclique au cours duquel les élèves sont appelés à revisiter diverses phases connues et à réviser leurs positions à la suite des découvertes qu'ils font, des compréhensions qu'ils acquièrent et des nouveaux savoirs qu'ils construisent avec d'autres. C'est le type de travail auquel se livre, pour créer ou construire son savoir, quiconque évolue dans ces disciplines. Il s'agit d'une démarche qui demande qu'on s'engage dans de sérieuses recherches, ainsi que dans la création de nouveaux savoirs et leur mise à l'épreuve (Galileo Educational Network, 2011).

La démarche d'enquête s'appuie sur l'esprit de curiosité inhérent des élèves et sur leur désir d'apprendre en puisant dans leurs antécédents, leurs expériences, leurs intérêts divers. Elle leur donne des occasions de participer activement à une recherche collaborative de sens, de connaissance et de changement. Même si, à l'occasion, cela passe par la mémorisation de faits ou d'éléments d'information, cela ne saurait s'arrêter là. Ce qui importe dans le programme de bien-être, c'est de savoir comment trouver et interpréter l'information et discerner celle qui est fiable et pertinente au bien-être.

*L'enquête ne doit pas s'envisager en termes de projets isolés, entrepris occasionnellement et individuellement dans le cadre de la pédagogie traditionnelle de la transmission des savoirs. Elle n'est pas non plus une méthode à implanter en suivant un scénario élaboré à l'avance.
(Galileo Educational Network, 2008)*

L'école ne saurait atteindre son objectif premier d'apprentissage et de réussite scolaire si les élèves comme le personnel ne sont pas en bonne santé ni condition mentale, physique et sociale.

*L'apprentissage par enquête est une prise de position philosophique plutôt qu'un ensemble de stratégies ou d'activités, ou une quelconque approche pédagogique. Il vise en soi une recherche délibérée et réfléchie de sens pour les enseignants comme pour les enfants.
(Mills et Donnelly, 2001, p. xviii)*

Les élèves doivent y acquérir une démarche personnelle d'acquisition de savoirs utiles et applicables – une démarche qui ne saurait passer autrement que par l'apprentissage par enquête.

Les élèves qui adoptent une démarche d'enquête :

- cherchent à approfondir leurs connaissances et leur compréhension plutôt qu'à assimiler passivement de l'information;
- confrontent des points de vue divers et des idées conflictuelles en vue de transformer leurs connaissances et expériences déjà acquises en de nouveaux savoirs plus profonds;
- participent directement et activement à la découverte de nouveaux savoirs plutôt que de recevoir passivement de l'information;
- transposent les connaissances et habiletés nouvelles à de nouveaux contextes;
- s'approprient le processus d'apprentissage continu et les compétences du contenu visées par le programme.

L'apprentissage par enquête ne se définit pas en termes de projets isolés dans lesquels on s'engagerait à l'occasion sur une base individuelle au titre d'une démarche didactique traditionnelle, pas plus d'ailleurs qu'il ne saurait obéir à un quelconque scénario prédéterminé.

(Galileo Educational Network, 2011)

(Adapté de Kuhlthau, Maniotes et Caspari, 2007)

Construire des savoirs par l'enquête

La construction des savoirs par l'enquête est un processus d'exploration et d'investigation qui structure l'organisation de l'enseignement-apprentissage. Il permet à l'élève de participer activement à l'élaboration et l'exploitation des questions captivantes. Ainsi, l'élève garde sous différentes formes des traces de sa réflexion, de son questionnement, de ses réponses et des différentes perspectives. Cela peut devenir une source d'évaluation des apprentissages et du processus lui-même. Cette documentation favorise un regard en profondeur de ce que l'élève sait, comprend et peut faire.

Ce processus comprend différentes phases non linéaires telles que *planifier, recueillir, traiter, créer, partager* et *évaluer*, avec des points de départ et d'arrivée variables. La réflexion métacognitive soutient ce processus. Des questions captivantes sur des sujets, problèmes ou défis se rapportant aux concepts et au contenu à l'étude déclenchent le processus d'enquête.

Une question captivante :

- s'inspire du vécu, des intérêts et de la curiosité de l'élève;
- provoque l'investigation pertinente des idées importantes et de la thématique principale;
- suscite une discussion animée et réfléchie, un engagement soutenu, une compréhension nouvelle et l'émergence d'autres questions;
- oblige à l'examen de différentes perspectives, à un regard critique sur les faits, à un appui des idées et une justification des réponses;
- incite à un retour constant et indispensable sur les idées maitresses, les hypothèses et les apprentissages antérieurs;
- favorise l'établissement de liens entre les nouveaux savoirs, l'expérience personnelle, l'accès à l'information par la mémoire et le transfert à d'autres contextes et matières.

L'enquête ne doit pas s'envisager en termes de projets isolés, entrepris occasionnellement et individuellement dans le cadre de la pédagogie traditionnelle de la transmission des savoirs. Elle n'est pas non plus une méthode à implanter en suivant un scénario élaboré à l'avance.

L'enquête en vue de la prise de décision en matière de santé

Prendre des décisions fait partie de la vie quotidienne de tous les enfants. Qu'ils en soient conscients ou non, les élèves prennent déjà des décisions. Le but visé par l'enquête en vue de la prise de décision en matière de santé est de tirer parti de l'esprit d'émerveillement et de curiosité des enfants et de profiter de leurs expériences, intérêts et vécu pour informer la prise de décision.

Entre autres exemples de stratégies concrètes pour aider les élèves à acquérir des habiletés de prise de décision, notons :

- Offrir aux enfants des occasions de pratiquer les techniques de prise de décision (Elias, Branden-Muller, & Sayette, 1991)
- Faire travailler les enfants par équipe ou en petit groupe à des décisions à prendre pertinentes (Campbell & Laskey, 1991)
- Se servir de situations concrètes et de décisions à prendre qui reflètent les intérêts des enfants et sont pertinentes à leur quotidien (Campbell & Laskey, 1991; Graumlich & Baron, 1991)
- Encourager les enfants à rechercher de nouvelles informations lorsqu'ils doivent prendre une décision et les aider à éviter de surestimer leurs connaissances et leurs capacités (Fischhoff, Crowell, & Kipke, 1999)
- Aider les enfants à comprendre en quoi leurs choix personnels affectent les autres (Kuther & Higgins-D'Alessandro, 2000)
- Faire comprendre aux enfants comment les émotions personnelles peuvent influencer le raisonnement, les sentiments et les comportements (Fischhoff et al., 1999)

Aider les enfants à reconnaître les préjugés (Baron & Brown, 1991; Campbell & Laskey, 1991).

*L'enquête est une approche philosophique plutôt qu'un ensemble de stratégies ou d'activités ou qu'une méthode d'enseignement particulière. Elle favorise donc un apprentissage délibéré et réfléchi chez les enseignants et les enfants. (Mills et Donnelly, 2001, p. xviii)
[Traduction libre]*

Le programme de bien-être s'articule autour d'une démarche d'enquête et de prise de décision qui donne à l'élève les moyens d'atteindre et de maintenir son mieux-être personnel tout au long de sa vie.

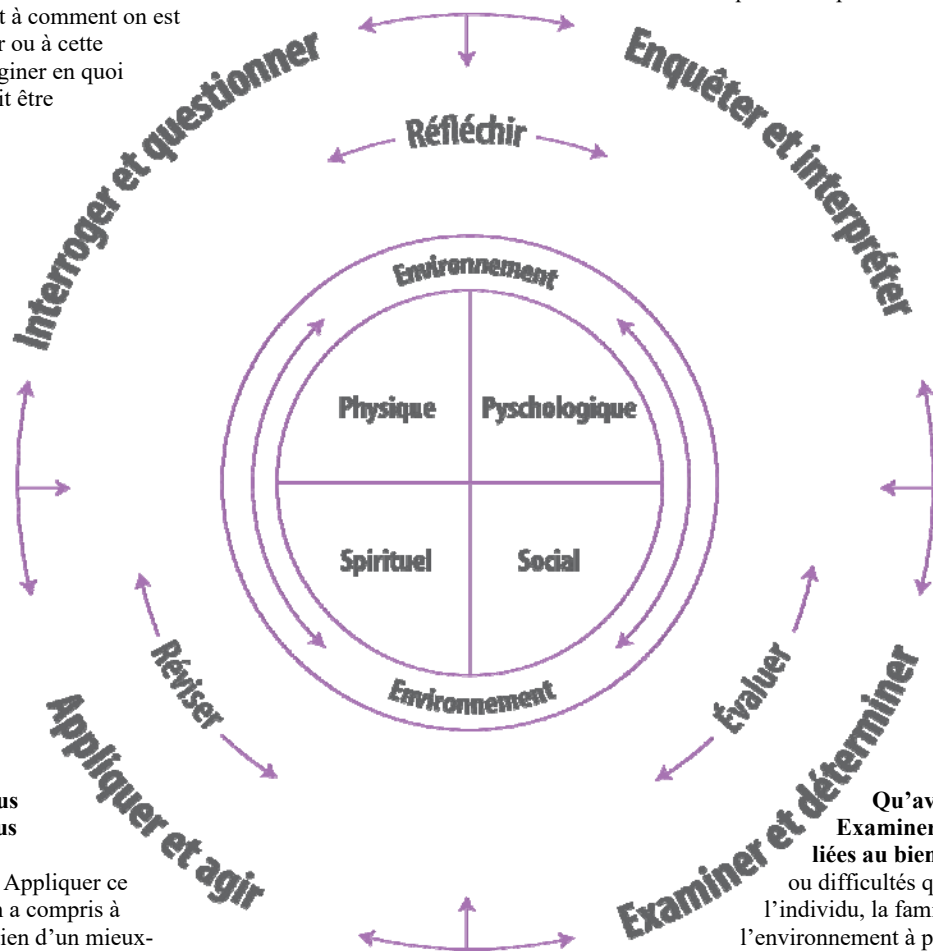
Résultats
d'apprentissage des
programmes

Que voulons-nous découvrir ou savoir à propos du mieux-être, et pourquoi?

Interroger et questionner : Poser des questions de fond. Réfuter les idées préconçues. Faire ressortir les points d'intérêt relatifs au bien-être holistique. Relever les différentes façons d'être et de savoir. Réfléchir à ce qu'on sait déjà et à comment on est arrivé à ce savoir ou à cette conviction. Imaginer en quoi « la vie » pourrait être plus équilibrée.

Comment allons-nous y arriver?

Enquêter et interpréter : Réunir de l'information (p. ex. rechercher, observer, discuter, interviewer) sur le bien-être holistique par l'entremise de divers médias, méthodes et ressources; évaluer l'information et ses sources. Comparer les informations historiques, contemporaines et évolutives, dont celles des Premières Nations et Métis. Établir des liens et analyser des facteurs qui influent sur le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté et de l'environnement. Poser un regard critique; faire la synthèse du sens; construire et organiser de nouvelles idées. Interpréter les idées; remettre en question les théories. Examiner en quoi la vie pourrait être plus équilibrée.



Comment allons-nous présenter ce que nous avons appris?

Appliquer et agir : Appliquer ce qu'on sait et ce qu'on a compris à l'atteinte ou au maintien d'un mieux-être optimal. Élaborer et mettre à exécution un *Plan personnel de bien-être*, reposant sur « la meilleure » solution compte tenu du contexte. S'atteler activement à son mieux-être personnel.

Qu'avons-nous découvert?

Examiner les possibilités et difficultés liées au bien-être : Examiner les possibilités ou difficultés que pose le bien-être pour l'individu, la famille, la communauté ou l'environnement à partir du fruit d'un questionnement et de ses interprétations. Respecter les divers moyens d'obtention du savoir ou de recherche de solutions; proposer et évaluer d'autres solutions ou possibilités; envisager les conséquences éventuelles ou prévues; recenser les obstacles possibles et les moyens de les surmonter. Déterminer en quoi la vie pourrait être plus équilibrée.

Diversité de stratégies et
de ressources

L'approche globale de la santé en milieu scolaire

La santé et le bien-être de la population canadienne dépendent d'un nombre de facteurs : des facteurs génétiques, des choix personnels, l'accessibilité à des services de santé et des comportements individuels influencés par l'environnement physique, économique, social et culturel. En tant qu'éducateurs et éducatrices en bien-être, nous avons besoin de reconnaître et de répondre à cette gamme de facteurs d'influence sur le bien-être tant au niveau personnel que collectif. Une approche globale de la santé en milieu scolaire implique une collaboration à grande échelle entre le personnel scolaire et les membres de la communauté dans le but d'améliorer le bien-être des élèves. Les défis sociaux et des défis de santé requièrent une approche globale où il y a collaboration entre les jeunes, les familles, les écoles, les agences communautaires et les paliers du gouvernement. Le personnel scolaire peut identifier les jeunes et les adolescentes à risque et mettre en place un plan d'intervention soit avec les services sociaux soit pour les aider dans la réinsertion dans la vie scolaire. Les écoles en santé sont les écoles plus efficaces et tout exercice de planification pour l'amélioration scolaire devrait tenir compte des considérations sociales et en bien-être. (Association Canadienne pour la santé scolaire, 2007, traduction libre)

L'adolescence peut également être une période d'expérimentations et de participation à des activités potentiellement néfastes pour la santé telles que la prise de drogues, la consommation d'alcool, le tabagisme et les comportements sexuels à risque. Des études indiquent que les relations de soutien dans différents contextes tels que la famille, l'école et la collectivité de même que les relations avec les camarades peuvent réduire les effets potentiellement nuisibles des activités à risque et encourager les jeunes à adopter des comportements sains. (Institut canadien d'information sur la santé, 2005, p. 22)

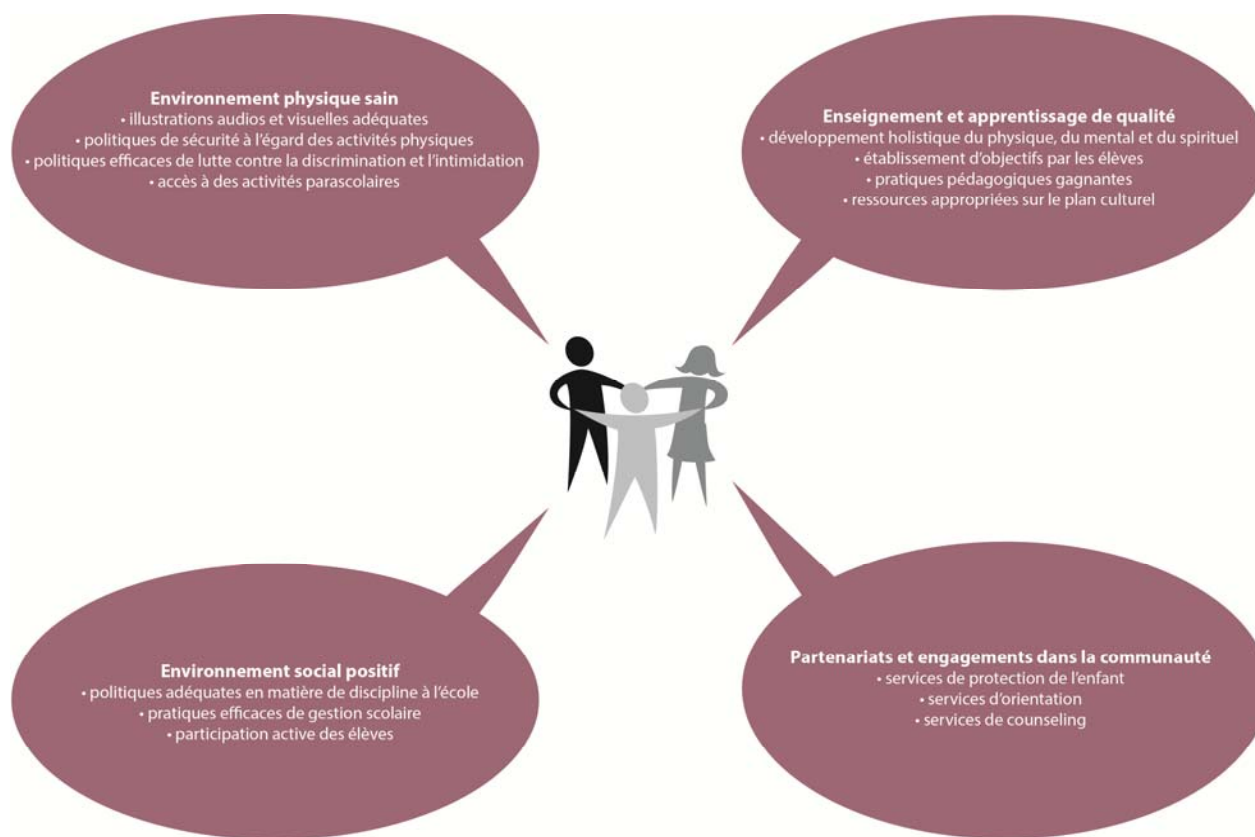
Le but de l'approche globale pour les écoles en santé est de favoriser de façon collaborative :

- la promotion de la santé et le bien-être;
- la prévention de certaines maladies, troubles et blessures;
- l'intervention pour appuyer les enfants et adolescents en besoin ou à risque;
- l'appui aux élèves qui font face déjà aux défis de santé;
- des égalités de chance pour vivre le succès académique.

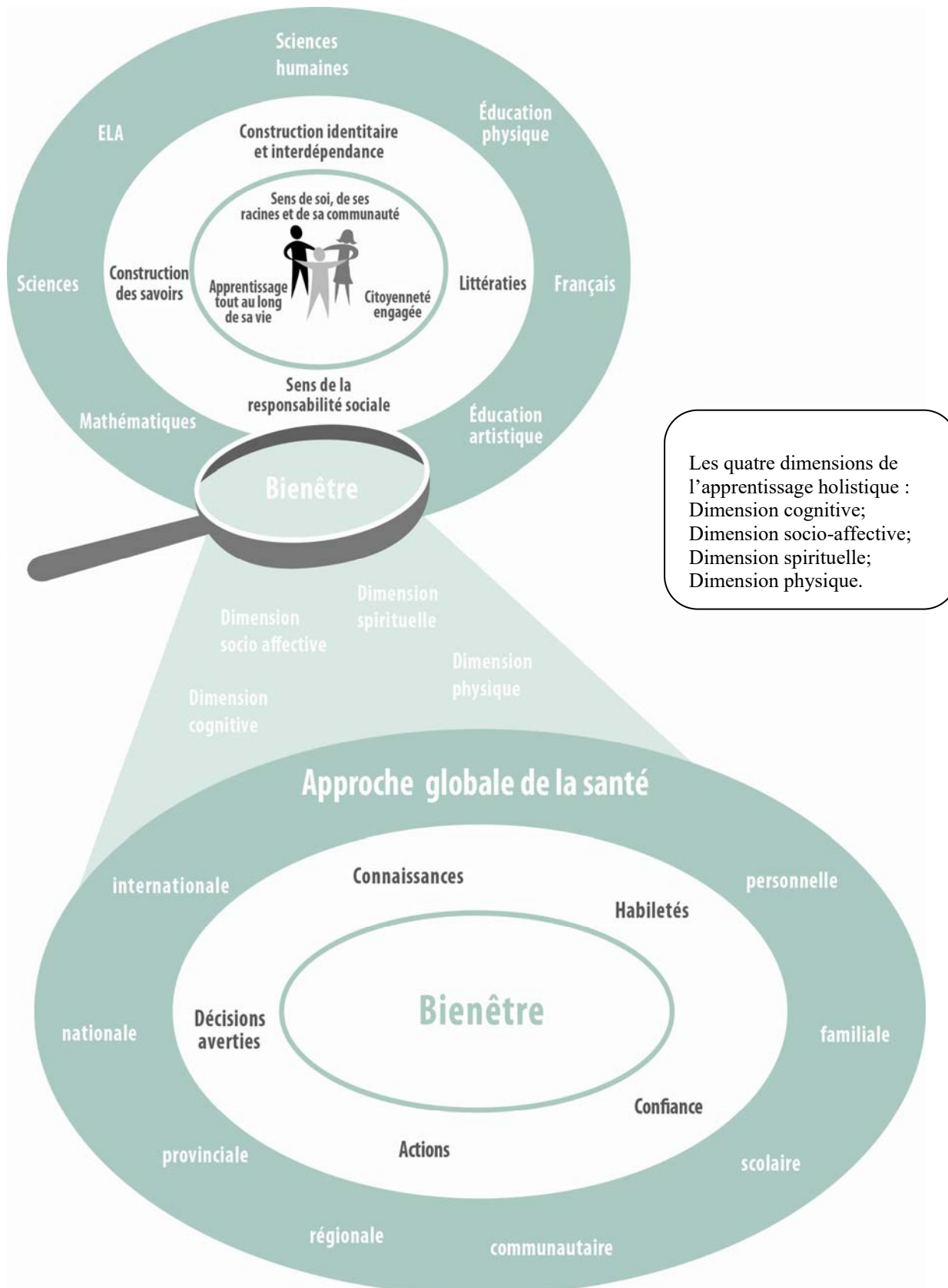
Ce programme d'études nous invite à penser à l'éducation en bien-être en termes des besoins et des intérêts des élèves. Comment l'éducation en bien-être peut-elle être plus stratégique, engageante et authentique? Comment peut-elle aider les jeunes enfants et les adolescents à devenir plus :

- compétents et plus confiants à trouver et à mettre en application l'information en bien-être;
- connaissant en ce qui a trait à leur bien-être au niveau personnel, familial, communautaire et de l'environnement;
- engagés dans la réduction de comportements à risque;
- actifs dans les comportements favorisant le bien-être?

Les quatre fondements intégrés de l'Approche globale de la santé en milieu scolaire



La loupe représente l'ensemble de composants à considérer, à comprendre et à influencer de façon saine pour atteindre le bien-être individuel. Sous la loupe se trouve les quatre dimensions interdépendantes de l'apprentissage holistique. Dans le cercle intérieur se trouvent les buts de bien-être et le cercle extérieur présente les contextes impliqués dans l'Approche globale de la santé.



L'apprentissage holistique

L'apprentissage holistique est fondé sur le principe de l'interdépendance; un élève est considéré comme une personne entière avec des liens dynamiques entre les dimensions physiques, cognitifs, émotionnelles et spirituelles. Les résultats d'apprentissage encouragent et mettent au défi les éducateurs et les éducatrices de réfléchir à une planification holistique en bien-être. L'éducation de la personne entière vise le développement d'un élève qui est en santé, connaissant, motivé et engagé.

La littératie en santé

L'expression « littératie en santé » fait référence à la capacité d'une personne à accéder à des renseignements liés à sa santé physique, émotionnelle, mentale et spirituelle, ainsi qu'à prendre des décisions éclairées sur sa santé. Une personne ayant un niveau élevé de littératie en santé est capable notamment de lire et de comprendre de l'information sur la santé (par exemple, l'usage approprié des médicaments sur ordonnance) et de prendre les mesures qui s'imposent, elle est capable de communiquer efficacement aux médecins ses besoins en matière de santé et elle possède les aptitudes d'écoute nécessaires pour comprendre les directives qui lui sont données.

Les chercheurs et les décideurs du domaine de la santé et de l'éducation considèrent que la littératie en santé est un élément déterminant reliant l'instruction à la santé, un facteur de causalité des écarts dans la santé des différents groupes au sein de la population et un indicateur de la santé de la population en général (Adapté du Conseil canadien sur l'apprentissage en santé, 2007, p. 3).

L'équation est très simple :

Niveau d'éducation élevé et habilité d'apprendre au sujet de la santé une meilleure santé.

Considérations à l'égard de la communauté et le programme en bien-être

Tous les apprentissages dans le programme d'études provincial en bien-être sont nécessaires pour le bien-être des étudiants et des étudiantes. Certaines personnes de la communauté pourraient percevoir des sujets du programme comme des sujets de controverse, p. ex. la sexualité humaine, la mort et le deuil. S'il y a questionnement à cet égard, on pourrait profiter de l'occasion et étudier la raison d'être et le processus de création d'un programme d'études en Saskatchewan.

La santé sexuelle est une composante importante du bien-être personnel. La recherche sur la sexualité humaine indique que l'abstinence de toute activité sexuelle où il y a un élément de risque est la meilleure décision pour la santé des adolescents. La recherche indique également que les élèves qui décident de devenir actifs sur le plan sexuel, soit maintenant ou à l'avenir, ont besoin d'information pour la planification des grossesses et de la protection contre les infections transmises sexuellement.

Un programme axé sur l'abstinence de l'abus et de l'usage des drogues est la seule décision sécuritaire, saine et légale pour les adolescents. Les individus qui

L'école ne saurait atteindre son objectif premier d'apprentissage et de réussite scolaire si les élèves comme le personnel ne sont pas en bonne santé ni condition mentale, physique et sociale.

décident d'utiliser les drogues, maintenant ou à l'avenir, ont besoin de l'information au sujet des risques associés avec l'usage ou l'abus des drogues et aussi des stratégies pour la réduction de risques, p. ex., le programme de chauffeurs désignés.

L'éducation portant sur le SIDA/VIH traite les relations personnelles et interpersonnelles, le sexe, les drogues et la mort. Les élèves dans les salles de classe en Saskatchewan ont des expériences diverses et arrivent avec une variété de valeurs et d'idées relatives à ces sujets. Il est important de respecter la diversité, les besoins et l'intérêt des élèves.

Le sujet d'homosexualité pourrait survenir au cours de l'année lors des discussions en lien à certains résultats d'apprentissage. Les enseignants et les enseignantes doivent rappeler aux élèves que toutes les personnes doivent être traitées avec respect et que les discussions doivent être libres de stéréotypes et de préjugés.

Certains élèves pourraient avoir des amis ou des membres de la famille qui sont mourants ou mourantes pour des causes variées. Pour ces élèves, de l'information relative à la mort pourrait être signifiante. Les personnes ressources et les agences de la communauté pourraient offrir du soutien aux élèves et aux enseignants.

Pour aborder les sujets qui pourraient susciter de la controverse, il est important pour l'école de travailler étroitement avec le Conseil d'école et la communauté locale. Une variété d'approches pourrait faciliter la réflexion, la discussion et la présentation de tels sujets, car la manière de présenter un sujet pourrait influencer sa réception.

Finalité et buts

Les buts sont des énoncés généraux qui représentent les attentes du ministère par rapport aux connaissances, aux compétences, aux habiletés et aux attitudes des élèves à la fin d'un programme d'études. Ces buts demeureront les mêmes pour tous les niveaux scolaires.

Le programme de bien-être (M – 12) poursuit trois buts :

- Les élèves développeront les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires pour agir en vue d'améliorer leur santé.
- Les élèves prendront des décisions averties, fondées sur leurs connaissances relatives à la santé.
- Les élèves appliqueront des décisions saines pour leur santé ou pour celle des autres.

Ces trois buts en bien-être soutiennent les Grandes orientations de l'apprentissage et les Compétences transdisciplinaires.

Connaissances, habiletés et confiance (CHC)

Les élèves développeront les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires pour agir en vue d'améliorer leur santé.

Prise de décisions averties (PD)

Les élèves prendront des décisions averties, fondées sur leurs connaissances relatives à la santé.

Application des décisions (AP)

Les élèves appliqueront des décisions saines pour leur santé ou celle des autres.

L'éducation en bien-être favorise l'amélioration de la santé tout en reconnaissant qu'il y a plusieurs facteurs dans la promotion de la santé à chacun des étapes de développement de la jeunesse. À travers ce programme d'études il y a des occasions pour des élèves d'atteindre et de maintenir un corps en santé au niveau physique, affectif, spirituel et mental. Les élèves peuvent acquérir les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires, p. ex., à s'engager à un comportement en lien avec des pratiques sécuritaires, prendre des décisions éclairées en lien aux choix alimentaires personnels, à communiquer de manière efficace dans les relations, à s'engager à l'amélioration de la santé de soi-même, de la famille, de la communauté et de l'environnement.

La perspective par niveau scolaire

Dans le cadre du programme d'immersion française, le programme d'études en bien-être s'organise autour d'une perspective par niveau scolaire pour le développement des connaissances, des confiances et des habiletés requis. Par exemple :

3^e année : Examiner les connaissances et l'information sur la santé

4^e année : Faire part de ce qui signifie « être en santé »

5^e année : Surmonter les obstacles et saisir les occasions contribuant au bien-être holistique

6^e année : Affirmer ses balises personnelles

7^e année : Prendre un engagement personnel

8^e année : Soutenir les autres

9^e année : Promouvoir la santé

Ces perspectives appuient une progression à travers les niveaux scolaires pour aboutir à des prises de décision autonomes et la promotion collaborative de la santé.

Un programme scolaire efficace axé sur le bien-être

Un programme efficace en bien-être appuie l'élève et lui permet d'atteindre les résultats d'apprentissage grâce :

- à la mise en œuvre d'une approche globale de la santé en milieu scolaire;
- à l'éducation holistique de l'enfant;
- à l'accent mis sur la littératie en santé;
- à l'apprentissage par enquête.

Comment utiliser ce programme d'études

Les **résultats d'apprentissage** décrivent ce que l'élève est censé savoir et pouvoir faire à la fin de l'année peu importe le niveau scolaire et le domaine d'études de l'élève. À ce titre, tous les résultats d'apprentissage doivent être atteints. Les résultats d'apprentissage orientent les activités de mesure et d'évaluation, de même que la planification du programme, des unités et des leçons.

Entre autres caractéristiques, les résultats d'apprentissage :

- Sont centrés sur ce que l'élève apprend plutôt que sur ce que l'enseignant ou l'enseignante enseigne;
- précisent les habiletés et les capacités, les connaissances et la compréhension, ainsi que les attitudes que l'élève est censé avoir acquises;
- sont observables, mesurables et réalisables;
- sont rédigés avec des verbes d'action et dans une langue professionnelle claire (le vocabulaire du domaine de l'éducation et de la matière en question);
- sont élaborés afin d'être atteints en contexte de manière à ce que l'apprentissage soit significatif et qu'il y ait un lien entre les matières;
- sont formulés en fonction de l'année et de la matière;
- sont soutenus par des indicateurs de réalisation qui reflètent la portée et la profondeur des attentes;
- tiennent compte de l'évolution de l'apprentissage et ont un lien avec la matière présentée dans les autres années lorsque cela est pertinent.

Les résultats d'apprentissage décrivent les connaissances, habiletés et notions que les élèves doivent posséder à la fin de chaque niveau scolaire.

Les **indicateurs de réalisation** représentent de ce que l'élève doit savoir ou pouvoir faire pour atteindre un résultat d'apprentissage donné. Au moment de planifier leur cours, les enseignants doivent bien connaître l'ensemble des indicateurs de réalisation en cause, de manière à comprendre le résultat d'apprentissage dans toute sa portée et dans toute sa profondeur. Forts de cette compréhension, les enseignants peuvent élaborer leurs propres indicateurs adaptés aux intérêts, aux expériences et aux apprentissages passés de leurs élèves. Ces indicateurs de leur cru ne doivent cependant pas déroger du but visé par le résultat d'apprentissage.

Les indicateurs de réalisation représentent ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire s'ils ont atteint le résultat d'apprentissage.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Légende

Code des résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation	Abréviation des processus
6CHC.1(a)	
6 Niveau scolaire	[CHC] Connaissances, habiletés et confiance
CHC But	[PD] Prise de décisions averties
1 Résultat d'apprentissage	[AP] Application des décisions
(a) Indicateur de réalisation	

Termes utilisés dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réalisation à des fins particulières

y compris	Indique ce qui est obligatoire et ce qui devra être évalué même si d'autres apprentissages peuvent être abordés
tel que; telle que tels que; telles que	présente des suggestions de contenu sans exclure d'autres possibilités
p. ex.	présente des exemples précis touchant un concept ou une stratégie

Buts

Connaissances, habiletés et confiance (CHC)	Les élèves développeront les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires pour agir en vue d'améliorer leur santé.
Prise de décisions averties (PD)	Les élèves prendront des décisions averties, fondées sur leurs connaissances relatives à la santé.
Application des décisions (AP)	Les élèves appliqueront des décisions saines pour leur santé ou celle des autres.
Perspective soutenant la 6^e année :	Affirmer ses balises personnelles

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation (suite)

But : Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires Perspective : Affirmer ses balises personnelles	
Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<i>L'élève devra :</i> 6CHC.1 Discerner les facteurs d'influence du développement de l'identité, des balises personnelles et de la prise de décisions saines, y compris : - les balises culturelles et sociétales; - les valeurs familiales; - l'influence des pairs et des médias; - le savoir traditionnel; - les privilèges des Blancs; - les privilèges des hétérosexuels; - les retombées de la colonisation.	<i>L'élève :</i> 6CHC.1(a) Décrit des comportements appréciés chez les autres et soi-même. 6CHC.1(b) Formule des hypothèses pour l'explication du comportement des personnes, p. ex. croyances personnelles, normes sociales. 6CHC.1(c) Identifie et critique des informations de différentes sources en lien avec les croyances et les valeurs personnelles. 6CHC.1(d) Communique sa définition des normes personnelles, p. ex. les valeurs personnelles fondamentales reflétés dans son attitude face à lui-même et aux autres, sa façon de s'exprimer, son comportement. 6CHC.1(e) Découvre ses balises personnelles à l'aide de questions telles que : - Quelles sont les balises de comportement chez moi que je m'attends à mettre en pratique? - Quelles sont les balises dont je me sers pour faire face aux défis et aux problèmes de la vie? - Quels sont les attitudes et les gestes que j'estime acceptables de ma part, de la part de mes pairs et de la part des membres de la communauté? - Quelles sont les valeurs de mon héritage culturel? - Quelle est la réalité d'un élève en immersion? 6CHC.1(f) Examine de quelle manière et pourquoi les valeurs personnelles peuvent changer, p.ex. les normes, les tendances, les valeurs/priorités, relations et événements critiques. 6CHC.1(g) Investigue les facteurs les plus influents sur ses balises personnelles y compris par le biais du théâtre, de la danse, de la musique ou des arts visuels. 6CHC.1(h) Exprime les attitudes et les comportements sains qui soutiennent ses balises personnelles. 6CHC.1(i) Décrit des attitudes et des comportements sains qui affirment ses normes personnelles. 6CHC.1(j) Établit le rapport entre l'affirmation de balises personnelles et le développement de l'identité. 6CHC.1(k) Discute de l'impact de la colonisation sur l'identité des personnes. 6CHC.1(l) Justifie sa réponse à partir de questions telles que- : - Quelles situations sont en mesure de renforcer mes valeurs et balises personnelles? - Quelles situations sont en mesure de mettre mes valeurs et balises personnelles à l'épreuve? - Quels événements ou facteurs peuvent pousser les personnes à prendre des décisions en accord ou en désaccord avec ses valeurs personnelles?

But : Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires

Perspective : Affirmer ses balises personnelles

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<i>L'élève devra :</i> 6CHC.2 Déterminer les bienfaits des relations saines avec des personnes de divers milieux, de valeurs, de croyances et de balises personnelles différentes.	<i>L'élève :</i> 6CHC.2(a) Explique l'importance de respecter les faits, les preuves et les opinions des autres pour la tenue de discussions rationnelles. 6CHC.2(b) Pose des questions pour susciter une réflexion profonde sur les ressemblances et les différences entre les gens et sur ce qui fait le caractère unique de l'individu. 6CHC.2(c) Représente sa personne en tant qu'individu : • issu d'un héritage unique; • en devenir, développe ses croyances de sa représentation personnelle. 6CHC.2(d) Réunit des renseignements sur la diversité, et les évalue. 6CHC.2(e) Démontre dans ses propres mots une compréhension profonde du préjugé, du stéréotype et du préjugé. 6CHC.2(f) Discute des stéréotypes et des préjugés à l'école et dans la communauté. 6CHC.2(g) Explore les stéréotypes et les mythes, passés et actuels, se rapportant mais pas limité à l'âge, à la culture, à la religion, à la structure familiale ou à l'orientation sexuelle, entre autres, qui pourraient faire obstacle à des saines relations de tous genres. 6CHC.2(h) Donne une idée de ce à quoi ressemblerait la communauté si tout le monde était pareil, y compris par le biais du théâtre, de la danse, de la musique ou des arts visuels. 6CHC.2(i) Examine les caractéristiques de relations saines. 6CHC.2(j) Justifie ses réponses aux questions telles que : • Comment notre communauté serait-elle différente sans stéréotypes et sans préjugés? • Quels sont les risques de juger les autres, selon leur classe socioéconomique, leur orientation sexuelle, leur culture ou d'autres éléments reliés à leur identité?

But : Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires

Perspective : Affirmer ses balises personnelles

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<i>L'élève devra :</i> 6CHC.3 Déterminer les moyens de transmission et l'impact des infections incurables et des infections graves mais traitables, comme le VIH et l'hépatite C sur : - la santé physique, mentale, affective et spirituelle des personnes; - les identités personnelles, familiales et communautaires.	<i>L'élève :</i> 6CHC.3(a) Identifie et évalue plusieurs sources d'information axée sur des infections, y compris l'hépatite C et le VIH. 6CHC.3(b) Explique différents moyens de prévention, p. ex. les stratégies pour éviter ou réduire le risque d'infection, ne pas partager d'objets personnels ni de seringues, se laver les mains, prendre des mesures préventives contre les insectes, éviter les liquides corporels des autres, se servir de condoms, pratiquer l'abstinence sexuelle. 6CHC.3(c) Décrit les modes de transmission de maladies infectieuses, y compris l'hépatite C et le sida, et explique comment éviter ou réduire le risque d'infection. 6CHC.3(d) Illustre l'impact des mythes et des stéréotypes relatifs à la transmission d'infections, y compris le VIH, le sida et l'hépatite C, sur la santé de l'individu, de sa famille et de la communauté. 6CHC.3(e) Analyse comment les infections incurables, y compris le VIH, touchent plus de personnes qu'elles n'en affectent directement. 6CHC.3(f) Explique comment les pensées et les sentiments des individus atteints du VIH influencent les balises personnelles. 6CHC.3(g) Établit les liens entre les infections y compris le VIH, le sida et l'hépatite C et le bien-être des personnes tels que : les aspects affectifs, spirituels et sociaux. 6CHC.3(h) Donne des exemples personnels de comportements et d'attitudes souhaitables envers des familles prises avec de défis de santé tels que le VIH et le sida. 6CHC.3(i) Prédit ce qui pourrait arriver si on ne traite qu'un aspect de la santé (p.ex. l'aspect physique) quand une personne ou une communauté est infectée ou touchée. 6CHC.3(j) Dit ce qui pourrait se produire si on adopte ou non une approche holistique (tenant compte du corps, de l'esprit, du cœur et de l'âme) pour gérer le traitement d'une infection.

But : Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires

Perspective : Affirmer ses balises personnelles

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<i>L'élève devra :</i> 6CHC.4 Démontrer des stratégies de saine gestion de soi dans les situations perçues comme stressantes.	<i>L'élève :</i> 6CHC.4(a) Identifie et évalue une variété de sources et d'information axée sur l'anxiété et le stress. 6CHC.4(b) Indique les situations susceptibles de déclencher de l'anxiété pour un élève de la 6^e année, p. ex. la pression familiale, les relations familiales, un déménagement, l'image de soi, prendre la parole en public, les notes scolaires, la pression de sports. 6CHC.4(c) Examine des effets (positifs et négatifs) du stress sur le plan physique, affectif et spirituel selon des différents contextes, p. ex. être sur le qui-vive, la motivation, la réaction de « combattre, fuir ou gelé », la maladie, la difficulté à se concentrer, manger ou dormir, les changements physiques. 6CHC.4(d) Cerne les facteurs de stress prévisibles et contrôlables. 6CHC.4(e) Fait des entrevues avec des personnes d'âges différents et de différentes cultures dans la communauté pour cerner comment on gère le stress, p. ex., l'activité physique, la méditation, le smudge, le dialogue intérieur ou extérieur. 6CHC.4(f) Compare les conséquences positives et négatives d'une gestion du stress tels que : • l'exercice; • le sommeil réparateur; • le dialogue intérieur positif; • la respiration profonde et la communication par opposition à une gestion malsaine comme l'intériorisation; • l'agression; • l'isolement à court et à long terme. 6CHC.4(g) Prévoit des stratégies saines pour la gestion des situations perçues comme stressantes, p. ex. avant, pendant et après un examen, rencontre parent/enseignant, l'arrivée dans une nouvelle école. 6CHC.4(h) Détermine quand l'anxiété est « normale » et quand il faut aller chercher de l'aide professionnelle. 6CHC.4(i) Comprend qu'en soi, le stress n'est ni bon ni mauvais; c'est la façon dont on réagit au stress qui affecte la santé. 6CHC.4(j) Examine comment le stress peut influencer (de façon positive et négative) sur les normes personnelles et les décisions.

But : Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires

Perspective : Affirmer ses balises personnelles

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<i>L'élève devra :</i> 6CHC.5 Analyser les influences (p. ex. culturelles et sociales) s'exerçant sur l'image corporelle et les normes personnelles s'y rapportant, ainsi que leurs effets sur la santé, et le bien-être de l'individu, de sa famille et de la communauté.	<i>L'élève :</i> 6CHC.5(a) Justifie et évalue plusieurs sources d'information axées sur les influences de l'image corporelle. 6CHC.5(b) Discute les stéréotypes basés uniquement sur l'apparence physique des personnes. 6CHC.5(c) Constate qu'il existe une vaste gamme de types corporels acceptables et sains. 6CHC.5(d) Fait des recherches sur le lien entre l'apparence, les sentiments et le comportement de l'individu. 6CHC.5(e) Démontre comment les normes personnelles influencent le genre de décisions prises concernant l'apparence. 6CHC.5(f) Examine comment l'identité personnelle est influencée par sa propre perception de l'apparence physique et par la perception des autres. 6CHC.5(g) Fait des observations réfléchies sur ce qui influence l'image corporelle. 6CHC.5(h) Avance des raisons pour lesquelles les médias créent un idéal de beauté difficile à atteindre et à maintenir y compris de la croissance et du bénéfice de l'industrie des cosmétiques et de celle des produits minceurs et indique les répercussions que cela a sur la santé et le bien-être des gens. 6CHC.5(i) Analyse des stratégies médiatiques à propos des apparences physiques et leur impact sur les perceptions du corps et du bien-être physique, social, émotif et spirituel. 6CHC.5(j) Compare les stratégies de marketing entre l'industrie des cosmétiques avec ses produits minceurs et l'industrie du tabac. 6CHC.5(k) Examine le rapport, soit positif, soit négatif, entre le bien-être de la communauté et la perception de l'image corporelle de ses membres. 6CHC.5(l) Examine, en ce qui traite à l'image corporelle, des normes personnelles saines pour l'individu, la famille et la communauté.

But : Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires

Perspective : Affirmer ses balises personnelles

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<i>L'élève devra :</i> 6CHC.6 Démontrer les habiletés personnelles liées au développement de pratiques sécuritaires dans la communauté.	<i>L'élève :</i> 6CHC.6(a) Considère le niveau de risque associé aux activités populaires chez les adolescents. 6CHC.6(b) Partage sa réflexion au sujet de son attitude et celle de sa famille face aux pratiques sécuritaires. 6CHC.6(c) Explique sa compréhension d'une saine attitude en lien avec des pratiques sécuritaires individuelles. 6CHC.6(d) Investigue et interprète l'intention des lois et des règlements relatifs à la sécurité pour les activités des adolescents. 6CHC.6(e) Cerne les droits et les responsabilités associés aux lois et aux règlements axés sur la sécurité et les mesures de protection, p. ex. la législation sur le tabac, l'équipement de protection individuelle. 6CHC.6(f) Examine les conséquences possibles, sur les plans physiques, affectifs et sociaux, d'une incompréhension ou du non-respect des lois et des règlements de sécurité. 6CHC.6(g) Détermine dans quelles circonstances des normes de sécurité ou des normes personnelles en ce qui concerne la responsabilité de l'individu en matière de sécurité et de prévention des accidents peut être remise en question. 6CHC.6(h) Démonstre un comportement en accord avec des balises personnelles et des droits et responsabilités individuels dans la création d'environnements sains, p.ex. utiliser la poubelle pour les déchets, suivre les règlements du sentier pédestre, respecter les mœurs et coutumes des Premières Nations liés à l'environnement. 6CHC.6(i) Justifie son accord ou désaccord de l'énoncé suivant : La sécurité communautaire est la responsabilité de tous.

But : Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires

Perspective : Affirmer ses balises personnelles

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<i>L'élève devra :</i> 6CHC.7 Déterminer l'impact de la publicité et des campagnes de promotion sur : - les balises personnelles; - le comportement personnel; - certaines groupes cibles.	<i>L'élève :</i> 6CHC.7(a) Identifie et critique la valeur d'une variété de promotions locales, provinciales et nationales axées sur la santé. 6CHC.7(b) Identifie et examine les stratégies de marketing ciblant les jeunes. 6CHC.7(c) Catégorise, les publicités et les campagnes de promotion à l'école et dans la communauté, p. ex. le publique cible, la promotion des produits. 6CHC.7(d) Analyse les stratégies de marketing utilisées par les sociétés et les compagnies y compris l'industrie du tabac pour : - encourager les jeunes à utiliser et acheter leurs produits; - influencer les balises personnelles des jeunes. 6CHC.7(e) Compare les stratégies, mises au point par l'industrie et les organismes, qui encouragent les comportements bénéfiques pour la santé et celles qui encouragent des comportements néfastes pour la santé, p.ex. pour le SIDA, l'alcoolisme, le diabète. 6CHC.7(f) Fait des recherches sur l'influence de la publicité sur l'attitude et le comportement des jeunes. 6CHC.7(g) Justifie sa réponse à la question : Pourquoi les jeunes représentent-ils un marché important pour l'industrie du tabac et les fabricants d'autres produits? 6CHC.7(h) Analyse les objectifs apparents et « cachés » de la publicité faite par les fabricants et l'industrie, p. ex. industrie du tabac, régimes amaigrissants, industrie du vêtement. 6CHC.7(i) Étudie les effets de la législation axée sur le contrôle des messages diffusés par l'industrie du tabac ou de l'alcool. 6CHC.7(j) Recommande d'autres mesures législatives axées sur la diffusion de messages de bien-être et non de messages nocifs pour la santé.

But : Prendre des décisions averties
Perspective : Affirmer ses balises personnelles

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<i>L'élève devra :</i> 6PD.1 Évaluer le rôle des normes personnelles dans la prise de décisions portant sur : • les saines relations; • les infections incurables; • la gestion du stress; • l'image corporelle; • la sécurité et la promotion de la santé.	<i>L'élève :</i> 6PD.1(a) Distingue les similarités et les différences entre une variété de modèles de prise de décision. 6PD.1(b) Choisit un modèle efficace de prise de décision à appliquer. 6PD.1(c) Examine les facteurs (tant positifs que négatifs) qui influencent les décisions. 6PD.1(d) Décide quels facteurs exercent le plus d'influence sur ses normes personnelles. 6PD.1(e) Se rend compte des situations où ses normes personnelles peuvent être compromises. 6PD.1(f) Fait une recherche sur les stratégies et les décisions en vue d'affirmer ses normes personnelles.

But : Prendre des décisions averties
Perspective : Affirmer ses balises personnelles

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<i>L'élève devra :</i> 6PD.2 Comparer les avantages et les défis dans la création d'objectifs personnels liés à des thèmes sur la santé, y compris : • les relations avec les autres; • les infections incurables, sur la santé; • la gestion du stress; • l'image corporelle; • la sécurité et la prévention des accidents; • la promotion de la santé.	<i>L'élève :</i> 6PD 2 (a) Identifie les avantages et les défis liés à la formation d'objectifs personnels sur le bien-être en 6^e année. 6PD 2 (b) Détermine selon des critères des stratégies utilisées lors de l'apprentissage en bien-être 6^e année. 6PD 2 (c) Développe des buts personnels en liens avec ses balises personnelles en 6^e année. 6PD 2 (d) Revoit ses buts personnels si nécessaire.

But : Prendre des décisions averties
Perspective : Affirmer ses balises personnelles

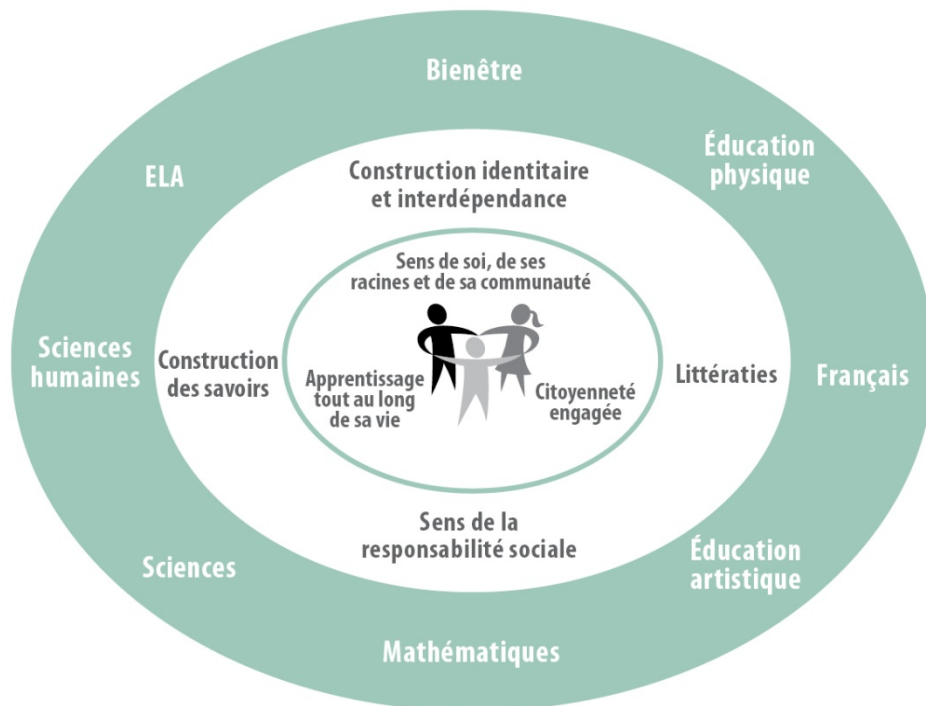
Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<i>L'élève devra :</i> 6AP.1 1 Concevoir et mettre en œuvre (avec de l'aide) un plan d'action d'une durée de six jours chacun, qui reflètent ses normes personnelles en ce qui concerne : • la prise de décision; • les relations; • les infections incurables; • la gestion du stress; • l'image corporelle; • la sécurité et la promotion de la santé.	<i>L'élève :</i> 6AP.1(a) Développe avec appui des critères d'évaluation d'un plan d'action à partir de ses balises personnelles. 6AP.1(b) Discute les éléments d'un plan d'action efficace et inefficace. 6AP.1(c) Distingue des habiletés requises d'une personne-ressource dans le développement et l'exécution d'un plan d'action. 6AP.1(d) Met en œuvre son plan d'action à partir de ses balises personnelles. 6AP.1(e) Utilise des critères précis pour l'évaluation des éléments de son plan. 6AP.1(f) Examine et révisé les éléments de son plan d'action si nécessaire.

Bien-être et les autres matières

Le bien-être abordé de façon interdisciplinaire, avec un contexte authentique à cette discipline, favorise un apprentissage approfondi pour l'élève. Ainsi, l'élève sera en mesure de faire des liens entre son vécu en bien-être, les autres disciplines, la communauté et ce qu'il aimerait apprendre dans le futur. De plus, l'élève encouragé à devenir responsable de son apprentissage et engagé dans celui-ci, rend l'apprentissage plus signifiant. Une approche interdisciplinaire permet à l'élève de se développer de manière équilibré tant au niveau physique, émotif, mental que spirituel. Plus l'élève fera l'expérience de liens variés et forts en bien-être, plus son apprentissage sera riche.

Toute pensée est contextualisée!

Donc l'élève qui vit un apprentissage et une évaluation contextualisés développe une compréhension plus approfondie, peut faire le transfert de ses connaissances et a un ancrage pour une étude interdisciplinaire.



Aperçu des trois niveaux scolaires

5 ^e année Surmonter les obstacles et saisir les occasions qui contribuent au bien-être holistique	6 ^e année Affirmer ses balises personnelles	7 ^e année Prendre un engagement personnel
Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires		
5CHC.1 Analyser ses propres habitudes alimentaires.	6CHC.1 Discerner les facteurs d'influence du développement de l'identité, des balises personnelles et de la prise de décisions saines, y compris : • les balises culturelles et sociétales; • les valeurs familiales; • l'influence des pairs et des médias; • le savoir traditionnel; • les privilèges des Blancs; • les privilèges des hétérosexuels; • les retombées de la colonisation.	7CHC.1 Déterminer des stratégies pour aligner ses balises personnelles et son comportement dans les contextes quotidiens.
5CHC.2 Comprendre les responsabilités associées aux changements physiques, sociaux, spirituels et affectifs lors de la puberté.	6CHC.2. Déterminer les bienfaits des relations saines avec des personnes de divers milieux, de valeurs, de croyances et de balises personnelles différentes.	7CHC.2 Jeter un regard critique sur l'information diffusée sur les agents pathogènes transmis par le sang, tels que VIH et le virus de l'hépatite C, et employer celle-ci pour adopter des comportements éliminant les risques d'infection.
5CHC.3 Évaluer l'impact des maladies infectieuses et des maladies non infectieuses sur le bien-être holistique y compris le VIH/sida et l'hépatite C.	6CHC.3 Déterminer les moyens de transmission et l'impact des maladies infectieuses, comme le VIH et l'hépatite C sur : • la santé physique, mentale, affective et spirituelle des personnes; • les identités personnelles, familiales et communautaires.	7CHC.3 Démontrer ses capacités à accroître ses habiletés en matière de sécurité et de secourisme.
5CHC.4 Établir des liens entre l'image de soi, l'identité personnelle et le bien-être personnel.	6CHC.4. Démontrer des stratégies de saine gestion de soi dans les situations perçues comme stressantes.	7CHC.4 Justifie le choix de stratégies dans l'établissement des relations saines : • dans les relations, avec soi-même, les autres et l'environnement; • avant, pendant et après un conflit ou un désaccord.

5 ^e année Surmonter les obstacles et saisir les occasions qui contribuent au bien-être holistique	6 ^e année Affirmer ses balises personnelles	7 ^e année Prendre un engagement personnel
Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires		
5CHC.5 Analyser les effets de la violence et des mauvais traitements sur le bien-être personnel, familial et communautaire.	6CHC.5 Analyser les influences (p. ex. culturelles et sociales) s'exerçant sur l'image corporelle et les normes personnelles s'y rapportant, ainsi que leurs effets sur la santé, et le bien-être de l'individu, de sa famille et de la communauté.	7CHC.5 Déterminer ses choix et ses besoins alimentaires en lien avec les informations actuelles à propos des aliments nutritifs.
5CHC.6 Cerner l'influence des pairs et se montrer prêt à éviter des situations potentiellement dangereuses où des pairs pourraient exercer des pressions (y compris mentir, consommer des substances et intimider).	6CHC.6 Démontrer les habiletés personnelles liées au développement de pratiques sécuritaires dans la communauté.	7CHC.6 Démontrer les habiletés interpersonnelles et l'affirmation de soi dans la gestion de la pression des pairs.
5CHC.7 Cerner l'importance de l'autorégulation et de la responsabilité de son comportement.	6CHC.7 Déterminer l'impact de la publicité et des campagnes de promotion sur : • les balises personnelles, • le comportement personnel, • certains groupes cible.	7CHC.7 Se renseigner sur les divergences de mœurs (croyances, morale, perception du bien et du mal, lois naturelles traditionnelles) qui peuvent déterminer ou influencer le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté et l'environnement.

5 ^e année Surmonter les obstacles et saisir les occasions qui contribuent au bien-être holistique	6 ^e année Affirmer ses balises personnelles	7 ^e année Prendre un engagement personnel
Prendre des décisions averties		
5PD.1 Proposer des solutions à deux défis de bien-être liés : • aux habitudes alimentaires; • aux changements lors de la puberté; • aux effets de la maladie; • à l'identité et au bien-être; • à la violence; • à la pression des pairs; • à la capacité d'autorégulation.	6PD.1 Évaluer le rôle des normes personnelles dans la prise de décisions portant sur : • les saines relations ; • les infections incurables; • la gestion du stress; • l'image corporelle; • la sécurité et la promotion de la santé.	7PD.1 Établir les énoncés axés sur l'engagement personnel face aux défis et opportunités en bien-être pour : • les balises personnelles et les comportements; • le risque d'infection des agents pathogènes transmis par le sang; • les habiletés en premiers soins de base; • l'harmonie et la résolution des conflits; • la saine alimentation; • l'influence des pairs; • l'influence des mœurs.
	6PD.2 Comparer les avantages et les défis dans la création d'objectifs personnels liés à des thèmes sur la santé, y compris : • les relations avec les autres; • les infections incurables, sur la santé; • la gestion du stress; • l'image corporelle; • la sécurité et la prévention des accidents; • la promotion de la santé.	7PD.2 Examiner les possibilités et les défis en matière de santé afin de se fixer des objectifs visant l'engagement personnel en ce qui concerne l'information sur : • les pathogènes transmissibles par le sang, • les mesures de protection, • les relations harmonieuses, • les choix alimentaires, • les habiletés interpersonnelles et les valeurs morales.

5^e année Surmonter les obstacles et saisir les occasions qui contribuent au bien-être holistique	6^e année Affirmer ses balises personnelles	7^e année Prendre un engagement personnel
Appliquer des décisions saines		
5AP.1 Élaborer un plan d'action de cinq jours axés sur des éléments suivants, y compris : • des habitudes alimentaires personnelles; • les changements lors de la puberté; • Les conséquences de la maladie; • l'identité et le bien-être; • la violence; • la pression des pairs; • l'autorégulation.	6AP.1 Concevoir et mettre en œuvre (avec de l'aide) un plan d'action d'une durée de six jours chacun, qui reflètent ses normes personnelles en ce qui concerne : • la prise de décision, • les relations, • les infections incurables, • la gestion du stress; • l'image corporelle; • la sécurité et la promotion de la santé.	7AP.1 Élaborer avec appui deux plans d'action d'une durée de six jours d'actions et de comportements sains selon le contexte y compris : • aligner ses balises personnelles et les comportements; • minimiser le risque d'infection des agents pathogènes transmis par le sang; • développer ses habiletés en premiers soins de base; • viser l'harmonie et la résolution des conflits; • avoir une saine alimentation; • gérer l'influence des pairs; • déterminer l'impact des mœurs.

Lexique

Aliments transformés

Nourriture, souvent dans sa forme originale, comme des légumes, des fruits ou la viande qui sont transformés, souvent en usine, afin de créer un produit comestible qui peut être préservé pendant une longue période de temps.

Anti-oppression

Fait référence aux actions pour changer ou pour mettre en question le fait de favoriser certains groupes et de marginaliser ou de défavoriser d'autres, p. ex. comment on s'identifie ou se font identifier.

Approche globale de la santé en milieu scolaire

Démarche coopérative où divers intervenants créent des occasions pour les élèves d'observer, de mettre en pratique et de développer des attitudes et des comportements sains.

Balises personnelles

C'est le point de repère ou de référence que l'on se donne comme individu pour ne pas dépasser ses limites personnelles.

Colonisation

Fait référence aux États européens, et plus tard les États américains et canadiens, qui ont imposé leur souveraineté sur l'Amérique du Nord. Avant la colonisation, le Canada était peuplé par des Premières Nations qui avaient leur propre culture, économie, système sociale, droit, et système de gouvernance.

Confiance en soi

Sentiment qui fait qu'on se fie à soi-même et à sa débrouillardise.

Dimensions de la santé

Comprennent les 4 dimensions suivantes qui sont interdépendantes :

- Dimension affective: comprend les éléments en lien aux sentiments;
- Dimension mental: comprend les éléments au niveau de la pensée;
- Dimension physique: comprend les éléments reliés au fonctionnement du corps;
- Dimension spirituel: fait référence aux valeurs, aux croyances et aux engagements se trouvant au fond de la personne.

Ethnocentrisme

Perception du monde à partir de la conviction que sa propre culture, avec ses croyances, ses traditions, ses valeurs, est supérieure aux autres peuples.

Normes personnelles

Règles basées sur nos propres valeurs et déterminant nos attentes pour nous-mêmes et pour les autres.

Pathogènes transmises par le sang

Microorganismes dans le sang capables de causer une maladie.

Plan d'action

Application des connaissances et des habiletés en bien-être. Le plan d'action, choisi par l'élève, est en lien avec les résultats d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante est de faciliter la mise en œuvre du plan d'action pour faire face au défi de santé identifié.

Préjugé

Croyance, opinion préconçue, adoptée avant d'avoir des faits, imposée par le milieu, l'éducation, l'époque.

Privilège des Blancs

Concept social qui décrit les avantages vécus par “les Blancs” qui est au-delà de ce qui est vécu généralement par les “non-Blancs” dans les mêmes contextes politiques, sociaux, et économiques, p. ex. magasiner sans être suivi ou surveillé. Ceci se distingue du racisme ou des préjugés, car la personne bénéficiaire de l’avantage n’a pas forcément des attitudes ou des croyances racistes.

Privilège hétérosexuel

Avantages souvent associés aux bénéfices non mérités fondés sur cette orientation sexuelle.

Savoir-faire en santé

La capacité de l’individu à obtenir et à comprendre l’information de base en santé afin de prendre des décisions saines.

Savoirs traditionnel

Font références aux traditions, à la sagesse et aux pratiques des Premières Nations ou des membres des autres communautés.

Stéréotype

Opinion préconçue concernant surtout des personnes ou des groupes sociaux, admise sans vérification.

Bibliographie

Agence de la santé publique du Canada (2012). Des cadres sains pour les jeunes du Canada. Consulté le 22 octobre 2012 à <http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/dca-dea/publications/yjc/index-fra.php>

Agence de la santé publique du Canada. (2011) L'identité sexuelle à l'école.

Association canadienne pour l'approche globale de santé en milieu scolaire, (2006). Protocol d'accord canadien, consulté le 14 dec. 2012 à https://www.ctf-fce.ca/private/Library/docs/Publications/Old-health_learning/fr/issue1/Issue1_Article2_FR.pdf

Association for Supervision and Curriculum Development. (2008). ASCD positions. Consulté le 6 février 2008, à http://ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.aac5c799eb8ab12edeb3ffdb62108a0c/#whole_child

Baron, J. & Brown, R.V. (1991). Toward improved instruction in teaching decision making to adolescents: A conceptual framework and pilot program. Dans J. Baron & R.V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (pp. 95-122). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brophy, J. & Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49, 66.

Campbell, V.N. & Laskey, K.B. (1991). Institutional strategy for teaching decision making in schools. Dans J. Baron & R.V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (pp. 297-308). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). La littératie en santé au Canada: Une question de bien-être. Consulté le 18 octobre 2012, consulté le 18 mars 2008 à <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20080220HealthLiteracy-2.html>

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). Article démontre que la lecture quotidienne contribue à la santé, Consulté le 18 octobre 2012 à http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20070919_ReleaseHealthLiteracy.htm

Education Review Office. (1996). *Science in schools: Implementing the 1995 science curriculum* (5). Wellington: Crown Copyright.

Elias, M.J., Branden-Muller, L.R., & Sayette, M.A. (1991). Teaching the foundations of social decision making and problem solving in the elementary school. In J. Baron & R.V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (161-185). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fischhoff, B., Crowell, N.A., & Kipke, M. (1999). Adolescent decision making: Implications for prevention programs: Summary of a workshop. Washington, DC: National Academy Press.
Galileo Educational Network. (2008). What is inquiry? Consulté le 15, 2008, à <http://www.galileo.org/inquiry-what.html>

Graumlich, G. & Baron, J. (1991). Teaching decision making in the city: Two experiences. Dans J. Baron & R. V. Braun (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (147-160). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.34 Health Education 6.

Institut canadien d'information sur la santé. (2005) Améliorer la santé des jeunes Canadiens, consulté le 20 août 2012 à https://secure.cih.ca/free_products/IHYC05_webRepFR.pdf

Kuhlthau, C. C. & Todd, R. J. (2008). *Guided inquiry: A framework for learning through school libraries in 21st century schools*. Newark, NJ: Rutgers University.

Kuther, T. L. & Higgins-D'Alessandro, A. (2000). Bridging the gap between moral reasoning and adolescent engagement in risky behavior. *Journal of Adolescence*, 23, 409-422.

Mills, H. & Donnelly, A. (2001). *From the ground up: creating a culture of inquiry*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Ltd.

Ministère de la Justice. (1982). Loi constitutionnelle de 1982 – Charte Canadienne des droits et libertés, consulté le 18 octobre 2012 à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html>

National Children's Alliance. (2004). Why Canada needs a national youth policy agenda. Retrieved May 7, 2008, from www.nationalchildrensalliance.com/nca/pubs/2004/youthpolicypaper.htm

Organisation mondiale de la santé (2009) School health and youth promotion (disponible en anglais seulement). Consulté le 26 février 2009 à http://www.who.int/school_youth_health/en/

Saskatchewan Learning. (2007). Core Curriculum: Principles, Time Allocations, and Credit Policy. Regina, SK: Government of Saskatchewan.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*, 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.