

Bien-être

7

Dernière mise à jour : Apr 07, 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 Frecon
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 Préfontaine
Division scolaire catholique de Prince Albert

Nancy Bourbonnais
Division scolaire catholique Holy Family

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 9e 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 80 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.

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

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

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 12e 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 coeur 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 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.

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.

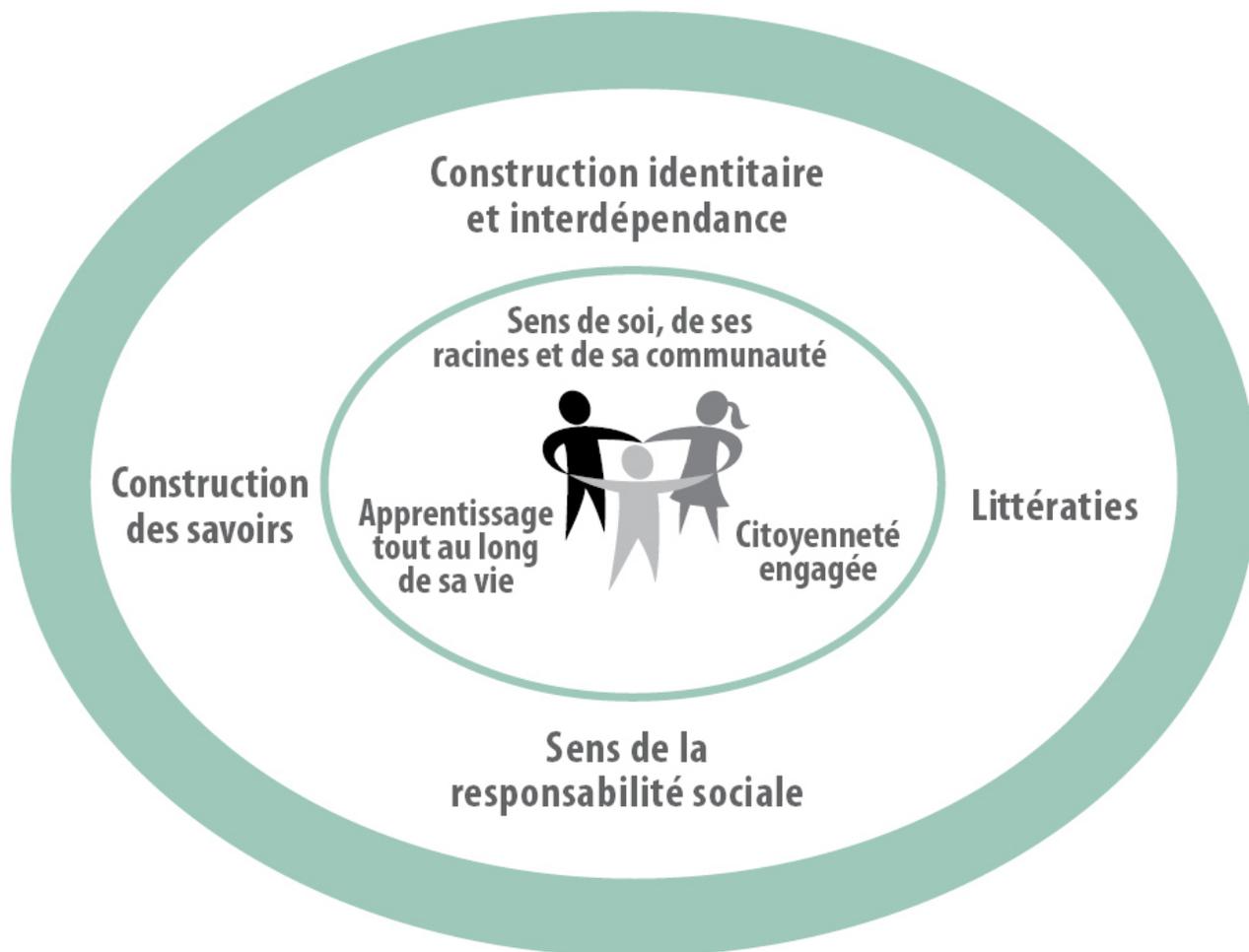
Une citoyenneté engagée

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.

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

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

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.

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'acquisition du sens de la responsabilité sociale

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.

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

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.

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

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.

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

Mesure		Évaluation
Évaluation formative - <i>continue dans la salle de classe</i>		Évaluation sommative - <i>ayant lieu à la fin de l'année ou à des étapes cruciales</i>
Évaluation pour l'apprentissage	Évaluation en tant qu'apprentissage	Évaluation de l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 divisions scolaires <p><i>* Cette évaluation peut être normative, c'est-à-dire basée sur la comparaison du rendement de l'élève à celui des autres.</i></p>

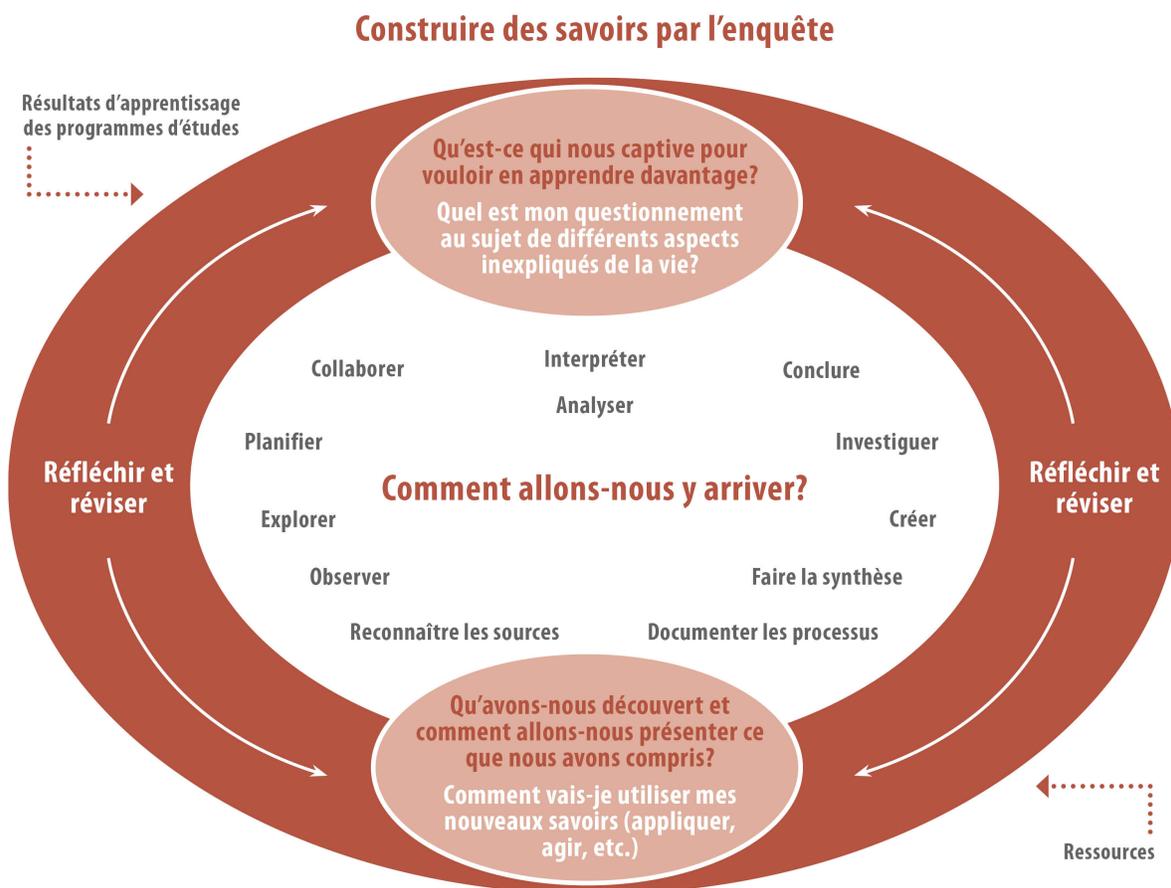
Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés.*

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.

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)

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'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 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. 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.

(Adapté de Kuhlthau, Maniotes et Caspari, 2007)

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)

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)

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. (Galileo Educational Network, 2008)

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; Graulich & 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.

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)

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

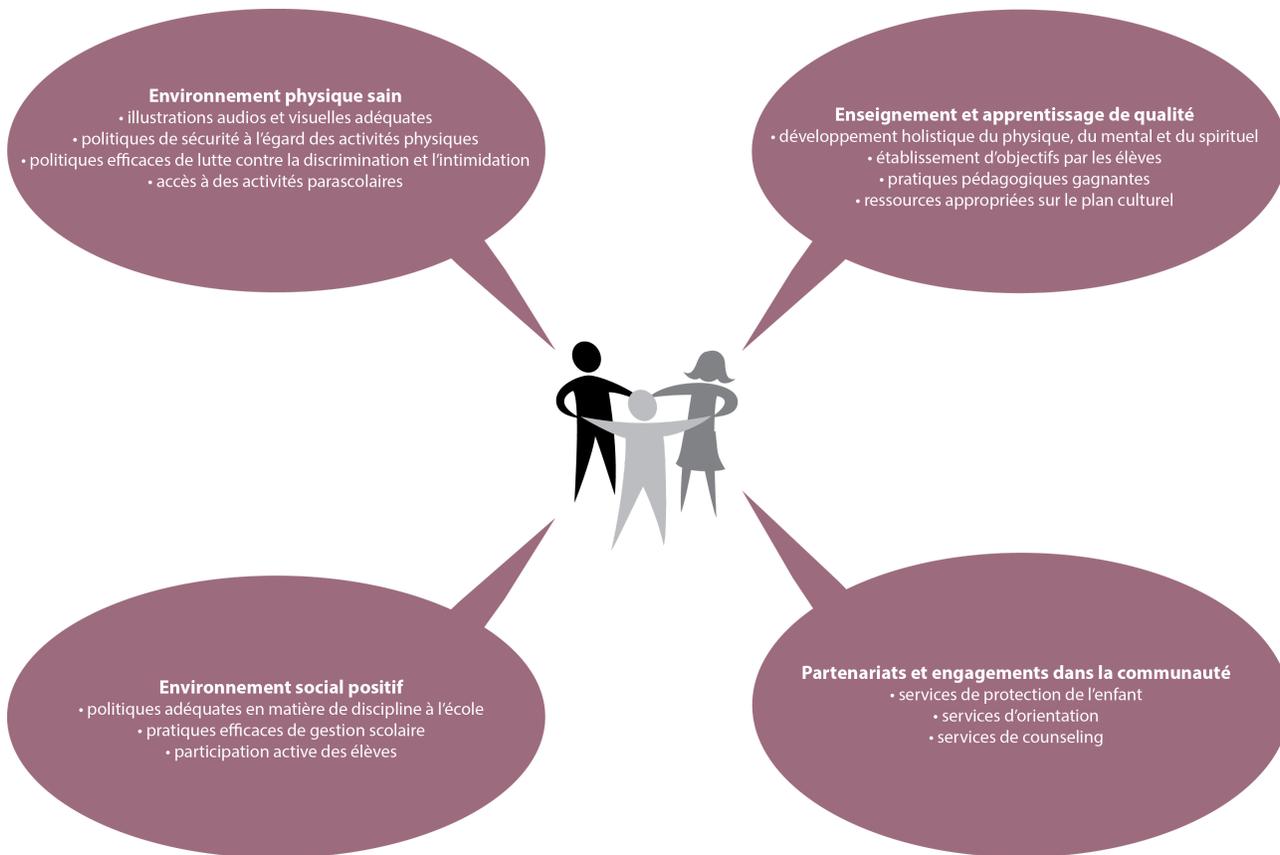
- la promotion de la santé et le bien-être;
- la prévention de certaines maladies, troubles et blessures;
- l'intervention pour appuyer les enfants et adolescents en besoin ou à risque;
- l'appui aux élèves qui font face déjà aux défis de santé;
- des égalités de chance pour vivre le succès académique.

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?

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)

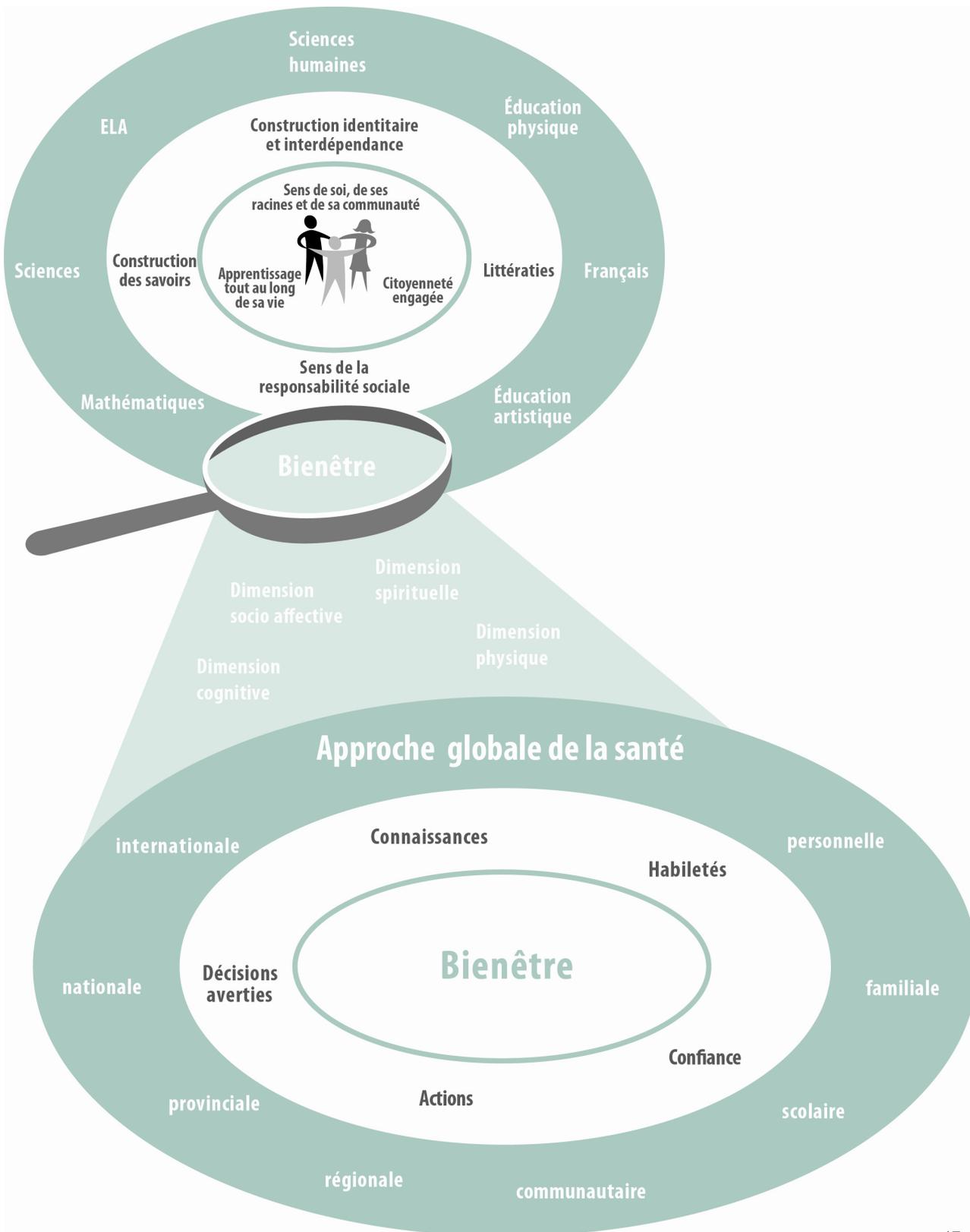
Les quatre fondements intégrés de l'Approche globale de la santé en milieu scolaire



(No heading)

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.

Les quatre dimensions de l'apprentissage holistique : Dimension cognitive; Dimension socio-affective; Dimension spirituelle; Dimension physique.



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.

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.

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 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. A 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.

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

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 :

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

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

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

6e année : Affirmer ses balises personnelles

7e année : Prendre un engagement personnel

8e année : Soutenir les autres

9e 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 appui l'élève à atteindre les résultats d'apprentissage grâce à/aux :

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

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 **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 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 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		Abréviations des buts	
7CHC.1(a)			
7	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 7^e année :	Prendre un engagement personnel

Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires

7CHC.1 Déterminer des stratégies pour aligner ses balises personnelles et son comportement dans les contextes quotidiens.

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.

7CHC.3 Démontrer ses capacités à accroître ses habiletés en matière de sécurité et de secourisme.

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.

7CHC.5 Déterminer ses choix et ses besoins alimentaires en lien avec les informations actuelles à propos des aliments nutritifs.

7CHC.6 Démontrer les habiletés interpersonnelles et l'affirmation de soi dans la gestion de la pression des pairs.

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.

Prendre des décisions averties

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.

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 :

Application des décisions

7AP.1 Élaborer avec appui deux plans d'action d'une durée d'environ 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.

Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires
--

L'élève devra :

7CHC.1 Déterminer des stratégies pour aligner ses balises personnelles et son comportement dans les contextes quotidiens.

L'élève :

- a. Identifie et détermine, selon des critères, la qualité de quelques ressources (y compris les textes multimédia, électroniques et humains) sur l'engagement personnel.
- b. Examine le rôle de la résilience dans l'engagement personnel.
- c. Indique les situations (introduit en 6e année) susceptibles de remettre en question ou renforcer les normes personnelles d'un individu.
- d. Examine les facteurs (positifs et négatifs) qui ont une influence sur l'engagement de l'individu à respecter ses normes personnelles.
- e. Établit le lien entre la prise de décisions saines et le respect des balises personnelles.
- f. Explique l'écart entre ce que les gens disent et ce qu'ils font.
- g. Élabore et applique des stratégies pour faire transparaître ses paroles (normes personnelles) dans ses actes (engagement).
- h. Justifie les formes de soutien nécessaires pour respecter ses normes personnelles.
- i. Fait des observations personnelles sur ce qu'il entend par for intérieur et démontre sa compréhension et son appréciation de ses propres ressources intérieures
- j. Décrit et pratique des stratégies qui l'aident à agir conformément à ce qu'il considère comme des valeurs et des vertus humaines.

L'élève devra :

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.

L'élève :

- a. Identifie et évalue des sources d'information axées sur les comportements qui réduisent / ne réduisent pas le risque d'infection du VIH ou le virus de l'hépatite C.
- b. Fait la distinction entre les sources d'information primaires et secondaires sur le VIH/sida et l'hépatite C et entre les sources expertes et autres.
- c. Examine le rôle de la technologie dans la collecte, le traitement et la diffusion de l'information sur le VIH/sida et l'hépatite C et détermine son influence sous ce rapport.
- d. Examine ses connaissances personnelles au sujet du VIH/sida et de l'hépatite C.
- e. Se renseigne à l'aide de questions sur le VIH/sida et l'hépatite C, p.ex. Comment les décisions, les actions et l'engagement personnel relativement au VIH/sida varient-ils suivant la perception qu'ont les gens de cette infection?
- f. Analyse les conséquences possibles du fait d'évaluer ou de ne pas évaluer les sources d'information sur les infections transmissibles par le sang.
- g. Examine des connaissances à propos des agents pathogènes transmis par le sang, y compris :
 - Les comportements à risque pour la contamination par le VIH/sida ou le virus de l'hépatite C;
 - Les signes et les symptômes d'une infection par le VIH/ l'hépatite C;
 - Le système immunitaire de l'humain et sa destruction par le VIH;
 - Le syndrome d'immunodéficience acquise ou sida découlant d'une infection par le VIH.
- a. Repère les formes de soutien structuré et autres qui existent dans la communauté en ce qui concerne le VIH/sida et l'hépatite C.
- b. Détermine les comportements qui peuvent accroître le risque de contracter une infection transmissible par le sang (tatouage; perçage corporel, le partage des aiguilles) et ceux qui peuvent diminuer ce risque.

L'élève devra :

7CHC.3 Démontrer ses capacités à accroître ses habiletés en matière de sécurité et de secourisme.

L'élève :

- a. Identifie et évalue selon des critères les sources d'information, à propos des habiletés en premiers soins.
- b. Détermine ses connaissances, habiletés et limites en premiers soins.
- c. Justifie ses réponses aux questions telles que :
 - Dans quel contexte à la maison, à l'école ou dans la communauté serait-il important d'utiliser les habiletés en premiers soins?
 - Quelles sont les conséquences possibles dans le choix de comportements sécuritaires?
- a. Analyse comment les mesures de protection individuelles aident à assurer sa propre sécurité et celle des autres.
- b. Évalue les conséquences de l'application ou de la non-application de mesures de protection individuelle.
- c. Montre sa capacité de penser à l'avance et évalue/pèse les conséquences de ses actes pour sa propre sécurité et celle des autres.
- d. Classe par ordre de priorité les habiletés élémentaires en premiers soins à acquérir (d'après les besoins de la communauté).
- e. Examine le rôle de différents secouristes dans la communauté et les services qu'ils assurent.
- f. Développe et mets en pratique ses propres connaissances et capacités en premiers soins.

L'élève devra :

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.**

L'élève :

- a. Cerne les caractéristiques de l'harmonie dans les relations personnelles
- b. Identifie et évalue des sources et d'information, à propos de la maîtrise de la colère, la négociation, la médiation et la gestion de relations et de conflits.
- c. Définit ce qu'est un conflit et en décrit des sources possibles.
- d. Distingue entre un désaccord et un conflit.
- e. Cerne qu'il est normale pour toute relation d'avoir un certain degré de conflits.
- f. Justifie sa réponse à la question suivante :
 - Pourquoi certains désaccords dégénèrent-ils en conflits et d'autres pas?
 - a. Décrit les émotions pendant les moments de tension ou de conflit.
 - b. Analyse des stratégies personnelles pour résoudre des conflits, p. ex. réduire ou éviter les obstacles qui empêchent de communiquer clairement et de façon constructive.
 - c. Formule des observations sur le rapport entre les stratégies personnelles de gestion de conflits et l'image de soi.
 - d. Détermine l'influence possible des conflits ou de l'harmonie sur la santé physique, mentale, affective et spirituelle de l'individu et des membres de la communauté.
 - e. Réduit ou évite les obstacles qui empêchent de communiquer clairement et de façon constructive.
 - f. Examine les causes et les effets de la violence dans les relations et s'engage personnellement à avoir un comportement non violent et constructif.
 - g. Démontre les stratégies de base pour rétablir ou créer l'harmonie suite à un conflit dans divers contextes.
 - h. Évalue ce que veut dire la négociation, de médiation, de maîtrise de colère, et de compromis ainsi que d'autres moyens de résoudre et de gérer des conflits.
 - i. Fait la démonstration des aspects fondamentaux de deux ou trois stratégies visant à rétablir l'harmonie et à résoudre ou gérer un conflit.

L'élève devra :

7CHC.5 Déterminer ses choix et ses besoins alimentaires en lien avec les informations actuelles à propos des aliments nutritifs.

L'élève :

- a. Détermine où et comment trouver des sources d'information dans le choix d'une saine alimentation.
- b. Choisit des sources d'information afin de les évaluer selon des critères préétablis à propos d'une saine alimentation.
- c. Justifie ses réponses aux questions telles que :
 - Quelle est l'importance de l'engagement personnel dans la prise de décision par rapport aux choix alimentaires sains?
 - Qu'est-ce qui pourrait m'arriver si je décide de tenir compte de l'information actuelle à propos d'une saine alimentation?
 - Quelles sont les conséquences possibles d'ignorer de l'information actuelle à propos d'une saine alimentation?
- a. Établit des liens entre l'achat et la consommation d'aliments et les techniques de persuasion, par exemple, les affirmations sans fondement et l'emplacement des produits sur les rayons.
- b. Mets en pratique les lignes directrices sur la saine alimentation énoncées dans le Guide alimentaire canadien ou Le Guide alimentaire canadien Premières Nations.
- c. Présente son propre plan de consommation d'aliments étendu sur une semaine basé sur le Guide alimentaire canadien ou le Guide alimentaire canadien Premières Nations.
- d. Compare des étiquettes de produits d'alimentation semblables pour la quantité de sodium, de vitamines, de minéraux, de sucres (glucides), de gras (lipides) et de calories.
- e. Établit un menu équilibré de trois jours en fonction du Guide alimentaire canadien ou Le Guide alimentaire canadien Premières Nations en utilisant une variété de budgets et de situations.
- f. Analyse les changements apportés au Guide alimentaire canadien au fil des décennies et fait des hypothèses pour expliquer la raison de certains changements spécifiques.

L'élève devra :

7CHC.6 Démontrer les habiletés interpersonnelles et l'affirmation de soi dans la gestion de la pression des pairs.

L'élève :

- a. Identifie et évalue de sources d'information en lien avec les habiletés interpersonnelles selon les critères.
- b. Analyse les normes et les tendances de ses pairs et réfléchit aux conséquences de les respecter ou d'y résister.
- c. Justifie ses réponses aux questions telles que :
 - Quelles qualités est-ce que je valorise chez un ami ou une amie?
 - Est-ce que mes amis possèdent ces mêmes qualités?
 - Comment l'influence des pairs peut être positive ou négative?
- a. Commente de façon réfléchie l'affirmation que résister à l'influence des pairs exige un engagement personnel, de l'habileté et de la pratique.
- b. Examine les ressemblances et les différences dans les pressions vécues par des personnes dans divers contextes, p. ex. au niveau du sexe, l'orientation sexuelle, la culture, la religion, l'âge des personnes, la situation socioéconomique, la structure familiale, la capacité intellectuelle et la langue.
- c. Comprend ce que signifie le harcèlement et illustre comment y réagir ou le prévenir.
- d. Montre sa propre capacité de venir en aide à un pair, inclure les autres dans les activités et s'absenter du ridicule.
- e. Présente au moins cinq stratégies axées sur la résistance à l'influence des pairs , p. ex. se comporter de façon confiante, dire « non » et s'en aller, fournir une justification ou une excuse, présenter une alternative, réagir avec humour.
- f. Définit les termes passif, sûr de soi et agressif et décrit les comportements qui y sont associés.
- g. Analyse les traits de caractère des personnes qui s'affirment, dans le but de concevoir et de transmettre des messages fermes.
- h. Évalue l'importance d'éviter l'influence négative des pairs ou l'attachement négatif dans le but d'appartenir à un groupe.

L'élève devra :

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.

L'élève :

- a. Identifie et évalue de sources d'information selon les critères à propos de la moralité.
- b. Discute les liens entre les mœurs et la vision de diverses cultures du monde, les maxims, les dictons et les paraboles.
- c. Établit des liens entre le développement de l'identité et le code moral de l'individu et ses interactions avec une variété de personnes.
- d. Investigue des relations possibles et/ou les tensions possibles en ce qui concerne les valeurs, p.ex. les valeurs de l'intégrité et d'honnêteté.
- e. Explique que les vertus, c'est faire ce qui est bien et éviter de faire ce qui est mal.
- f. Cerne l'influence des valeurs et tendances de la société sur l'individu et ses relations avec les autres personnes.
- g. Explore la source et la raison d'être des règles de conduite actuelles pour les jeunes adolescents, p. ex. interdictions, règles, droits, valeurs applicables au quotidien.
- h. Distingue entre les droits, les besoins, les caprices, les privilèges et les responsabilités.
- i. Justifie sa réponse à la question suivante : Est-ce que j'ai des suppositions et des stéréotypes par rapport aux coutumes, convictions, attitudes et opinions?
- j. Distingue une variété de valeurs, de vertus et d'habiletés humaines axées sur le concept du « bien collectif » dans la vie courante, dans la littérature et dans les médias.
- k. Détermine des situations où on pourrait devoir affirmer ses croyances personnelles malgré l'opposition.

Prendre des décisions averties

L'élève devra :

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.**

L'élève :

- a. Détermine les avantages de la prise de décisions rationnelles.
- b. Revoit les démarches de prise de décision (6e année) et reconnaît les types de prise de décision.
- c. Détermine les stratégies pour développer son engagement personnel dans la prise de décision.
- d. Reconnait le rôle de l'engagement personnel dans la prise de décision
- e. Reconnait les facteurs qui menacent ou appui l'engagement personnel.

L'élève devra :

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 :

L'élève :

- a. Suggère des possibilités et des défis en matière de santé pour chaque unité d'étude
- b. Examine les facteurs qui influencent son engagement face à ses objectifs personnels.
- c. Détermine les stratégies d'engagement nécessaires pour atteindre ses objectifs personnels.
- d. Prédit les conséquences de ces stratégies.
- e. Établit des objectifs visant son engagement personnel pour chaque unité d'étude.
- f. Révise l'énoncé de ses objectifs si nécessaire.

Application des décisions

L'élève devra :

7AP.1 Élaborer avec appui deux plans d'action d'une durée d'environ 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.**

L'élève :

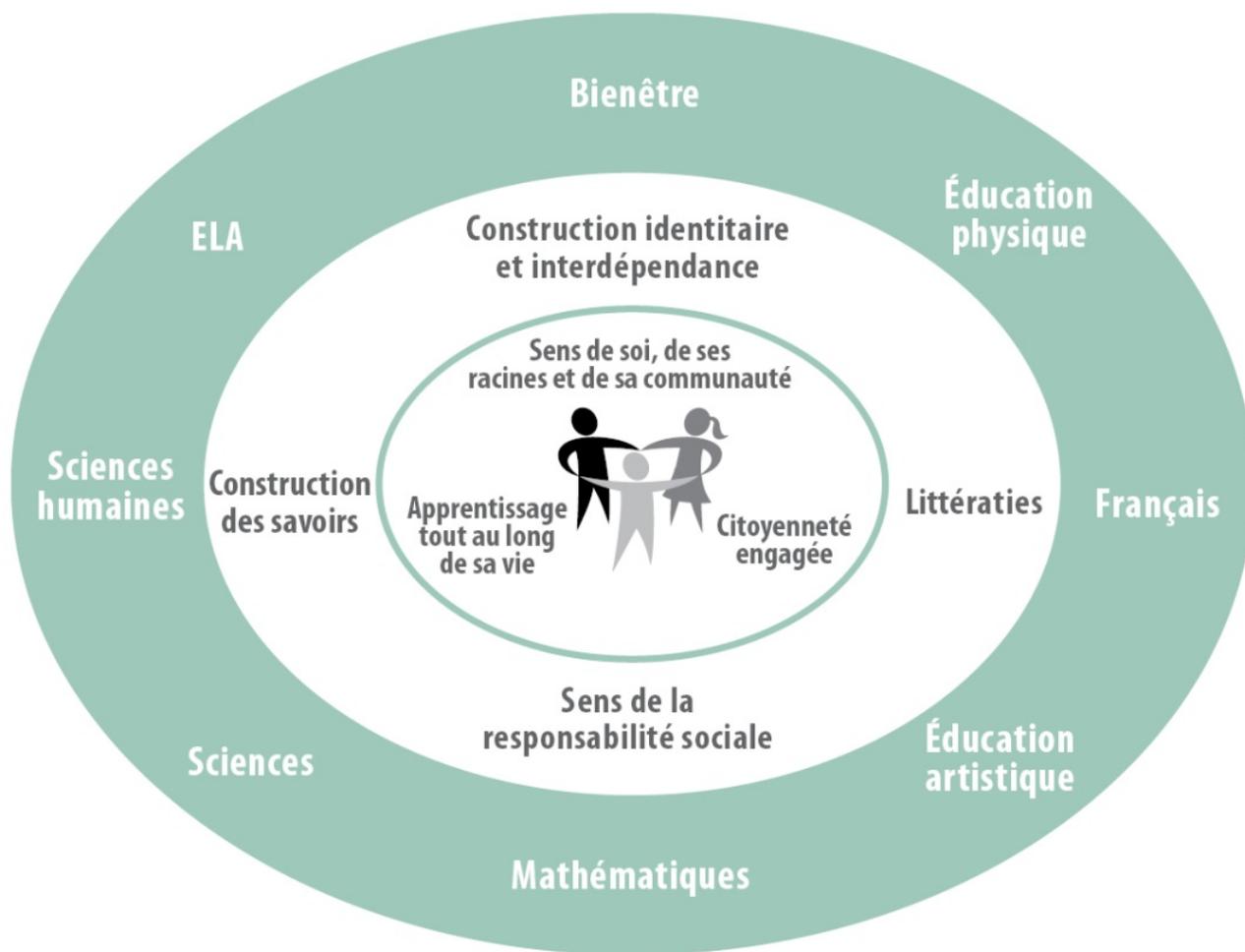
- a. Partage les éléments nécessaires à l'élaboration d'un plan d'action.
- b. Dresse un plan exprimant son engagement personnel.
- c. Donne des exemples de soutien favorables à la réalisation de son plan.
- d. Établit des critères d'évaluation du plan d'action.
- e. Établit, avec de l'aide, des critères d'évaluation du plan d'action par lequel il s'engage à respecter ses normes personnelles.
- f. Valide les éléments de son plan d'action et révisé 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

Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires		
<p>6CHC.1 Discerner les facteurs d'influence du développement de l'identité, des balises personnelles et de la prise de décisions saines, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>7CHC.1 Déterminer des stratégies pour aligner ses balises personnelles et son comportement dans les contextes quotidiens.</p>	<p>8CHC.1 Analyser et établir des stratégies de soutien efficaces pour aider les autres à accroître les comportements salutaires.</p>
<p>6CHC.2 Déterminer les bienfaits des relations saines avec des personnes de divers milieux, de valeurs, de croyances et de balises personnelles différentes.</p>	<p>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.</p>	<p>8CHC.2 Examiner les facteurs d'influence personnelle, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les préjugés à l'égard des identités de la personne; • les structures; • les rôles et les responsabilités de la famille.
<p>6CHC.3 Déterminer les moyens de transmission et l'impact des infections incurables, comme le VIH et l'hépatite C sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la santé physique, mentale, affective et spirituelle des personnes; • les identités personnelles, familiales et communautaires. 	<p>7CHC.3 Démontrer ses capacités à accroître ses habiletés en matière de sécurité et de secourisme.</p>	<p>8CHC.3 Analyser l'impact des services y compris l'examen/services diagnostiques disponibles à la population à propos des infections incurables, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le VIH et le sida; • l'hépatite C
<p>6CHC.4 Démontrer des stratégies de saine gestion de soi dans les situations perçues comme stressantes.</p>	<p>7CHC.4 Justifie le choix de stratégies dans l'établissement des relations saines :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans les relations avec soi-même, les autres et l'environnement; • avant, pendant et après un conflit ou un désaccord. 	<p>8CHC.4 Mesurer les impacts de mauvais traitements et de négligence sur le bien-être et le soutien personnel, familiale, et communautaire y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le niveau physique; • le niveau sexuel; • le niveau spirituel; • le niveau mental.
<p>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.</p>	<p>7CHC.5 Déterminer ses choix et ses besoins alimentaires en lien avec les informations actuelles à propos des aliments nutritifs.</p>	<p>8CHC.5 Déterminer l'impact possible d'une image corporelle saine et malsaine sur les habitudes de vie et sur la qualité de vie.</p>

<p>6CHC.6 Démontrer les habiletés personnelles liées au développement de pratiques sécuritaires dans la communauté.</p>	<p>7CHC.6 Démontrer les habiletés interpersonnelles et l'affirmation de soi dans la gestion de la pression des pairs.</p>	<p>8CHC.6 Analyser le concept de viabilité environnementale en lien avec plusieurs perspectives et ses complications au niveau du bien-être personnel, des autres et de l'environnement.</p>
<p>6CHC.7 Déterminer l'impact de la publicité et des campagnes de promotion sur :</p>	<p>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.</p>	<p>8CHC.7 Déterminer les facteurs d'influence sociaux, culturels et environnementaux sur la santé sexuelle, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le niveau des connaissances; • le niveau des attitudes; • le niveau des comportements; • le niveau de la prise de décision; • le niveau des soutiens.

<p align="center">Prendre des décisions averties</p>		
<p>6PD.1 Évaluer le rôle des normes personnelles dans la prise de décisions portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les saines relations; • les infections incurables; • la gestion du stress; • l'image corporelle; • la sécurité et la promotion de la santé. 	<p>7PD.1 Établir les énoncés axés sur l'engagement personnel face aux défis et opportunités en bien-être pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>8PD.1 Évalue le rôle du soutien en ce qui concerne la prise de décisions saines, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ses rôles et ses responsabilités au sein de la famille; • les infections et maladies incurables; • la prévention suite à des mauvais traitements; • l'impact d'image corporelle sur les habitudes et la qualité de vie; • les effets durables; • la santé sexuelle.
<p>6PD.2 Comparer les avantages et les défis dans la création d'objectifs personnels liés à des thèmes sur la santé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>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 :</p>	<p>8PD. 2 Analyser les possibilités et les défis en matière de santé, et formuler des objectifs personnels visant le soutien des autres en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les rôles et responsabilités au sein de la famille; • les infections ou maladies incurables; • la violence et les mauvais traitements; • l'image corporelle; • la durabilité et l'hygiène sexuelle.

Application des décisions		
<p>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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la prise de décision; • les relations; • les infections incurables; • la gestion du stress; • l'image corporelle; • la sécurité et la promotion de la santé. 	<p>7AP.1 Élaborer avec appui deux plans d'action d'une durée d'environ six jours d'actions et de comportements sains selon le contexte y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>8AP.1 Élaborer deux plans d'action d'une durée de sept jours à propos de la mise en place de multiples soutiens de santé selon le contexte.</p>

Lexique

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

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 supérieur aux autres peuples.

Les déterminants de la santé : Ce qui détermine notre santé, y compris le niveau de revenu et le statut social, les réseaux de soutien social, l'éducation et l'alphabétisme, l'emploi et les conditions de travail, les environnements sociaux, les environnements physiques, les habitudes de santé et la capacité d'adaptation personnelle, le développement de la petite enfance, le patrimoine biologique et génétique, les services de santé, le sexe et la culture.

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 oeuvre du plan d'action pour faire face au défi de santé identifié.

Stigmatisation : Action d'attribuer des connotations négatives à une personne ou à un groupe de personnes.

References

- 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> (<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). Protocole d'accord canadien, consulté le 14 déc. 2012 à https://www.ctf-fce.ca/private/Library/docs/Publications/Old-health_learning/fr/issue1/Issue1_Article2_FR.pdf (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 (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. In 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. In 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 à <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20080220HealthLiteracy-2.html> (<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20080220HealthLiteracy-2.html>)
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). L'article démontre que la lecture quotidienne contribue à la santé, Consulté le 18 octobre 2012 à <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20070919ReleaseHealthLiteracy.htm> (<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20070919ReleaseHealthLiteracy.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 mars 2008 à <http://www.galileo.org/inquiry-what.html> (<http://www.galileo.org/inquiry-what.html>)
- Graumlich, G. & Baron, J. (1991). Teaching decision making in the city: Two experiences. In 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.cihi.ca/free_products/IHYC05_webRepFR.pdf (https://secure.cihi.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> (<http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html>)

National Children's Alliance. (2004). Why Canada needs a national youth policy agenda. Consulté le 7 mai 2008 à <http://www.nationalchildrensalliance.com/nca/pubs/2004/youthpolicypaper.htm> (<http://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/ (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.