



Ministère de
l'Éducation
de la Saskatchewan

Bien-être

Programme d'immersion

8^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

Nancy Bourbonnais
Division scolaire catholique Holy Family

Hélène Prefontaine
Division scolaire catholique de Prince Albert

Bien-être, 8^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 bien-être en immersion, et la vision du programme bien-être pour la 8^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 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 signifiantes et sur la façon dont le cerveau fonctionne. Ces principes doivent être pris en compte constamment dans un programme d'immersion française.

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.

- **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

En immersion, il faut enseigner le français comme une langue seconde dans toutes les matières. (Netten, 1994, p. 23)

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

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

l'écrit tout au long de la journée, dans divers contextes.

- **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 ou elle 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 ».

- **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 ou elle 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.

- **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

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

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

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 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.

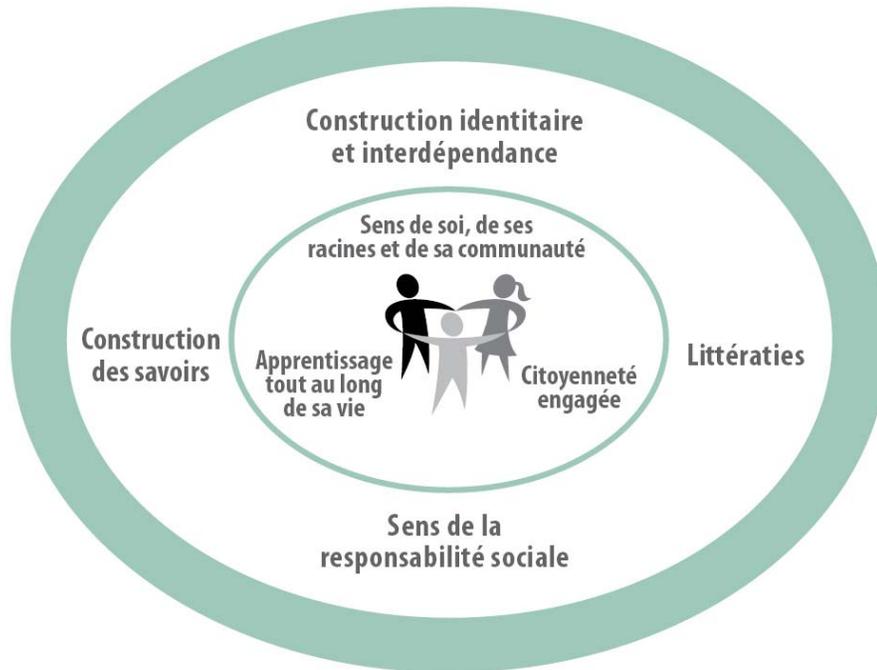
Une citoyenneté engagée

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 communauté.

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.

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 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
<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 conseils/commissions scolaires <p>* Cette évaluation peut être normative, c'est-à-dire basée sur la comparaison du rendement de l'élève à celui des autres.</p>

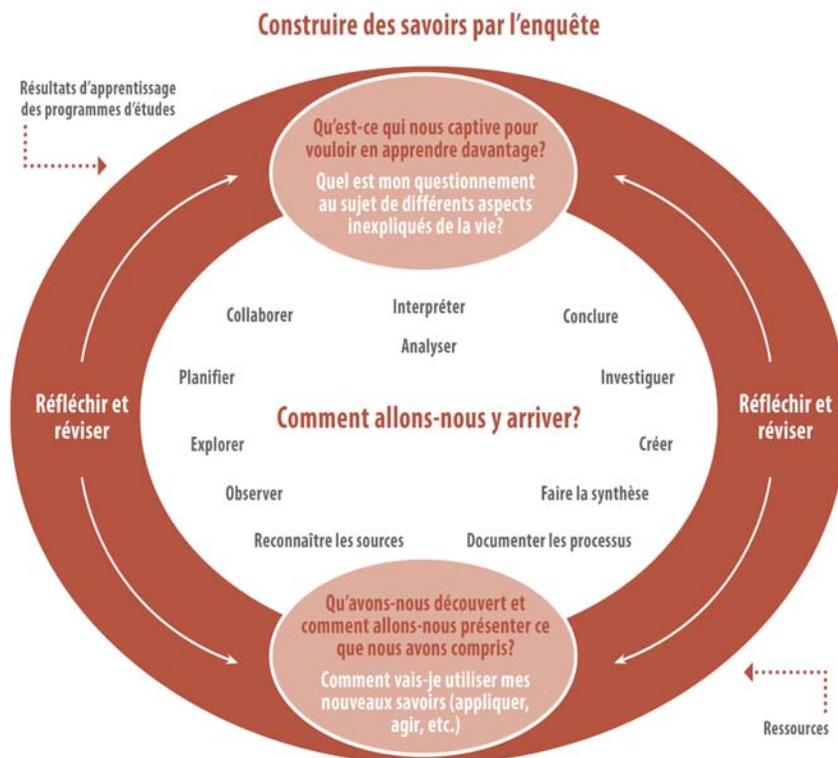
Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés.*

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 ou l'enseignante 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 bien-être 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 – démarche qui ne saurait passer autrement que par l'apprentissage par enquête.

Les élèves qui adoptent une démarche d'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)

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)

L'apprentissage par

- 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 dans de nouveaux contextes;
- s'approprient le processus d'apprentissage continu et des compétences du contenu visées par le programme.

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.
(Galileo Educational Network, 2008)

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

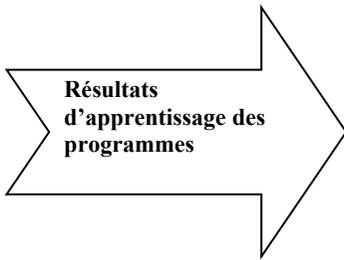
Prendre des décisions fait partie de la vie quotidienne de tous les enfants. Qu'ils en soient conscients ou non, les élèves prennent déjà des décisions. Le but visé par l'enquête en vue de la prise de décision en matière de santé est de tirer parti de l'esprit d'émerveillement et de curiosité des enfants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

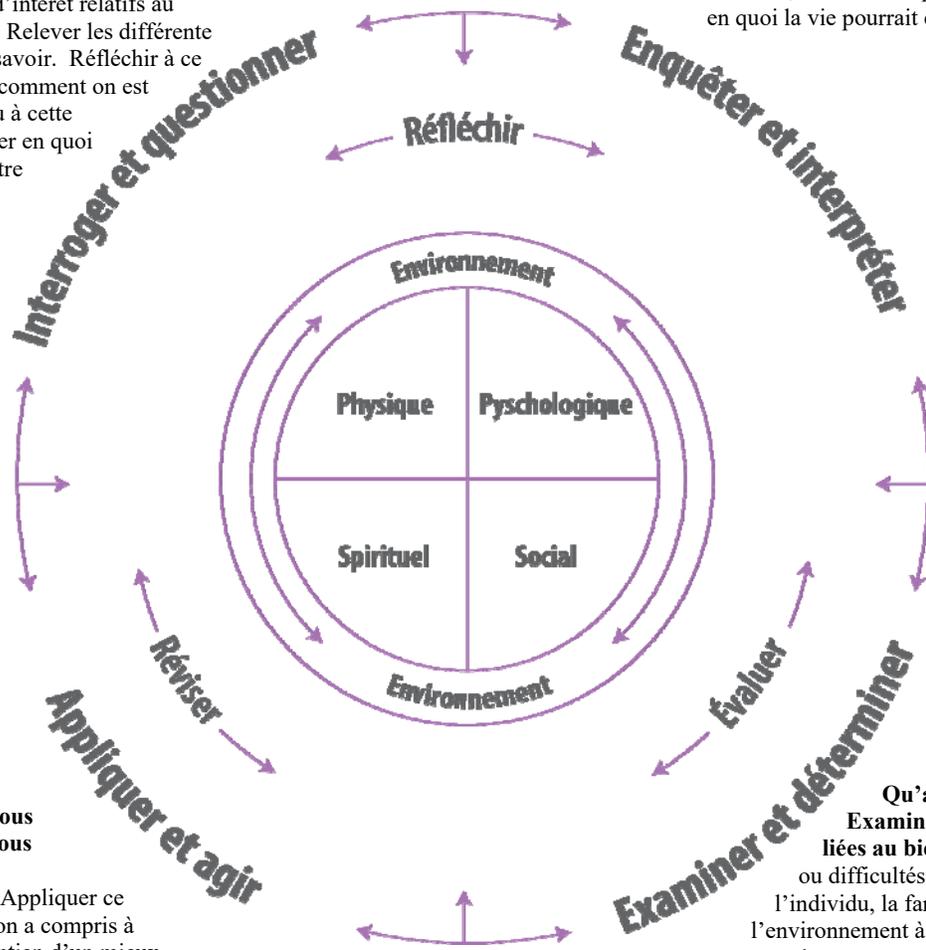


Que voulons-nous découvrir ou savoir à propos du mieux-être, et pourquoi?

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 son 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.



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 :

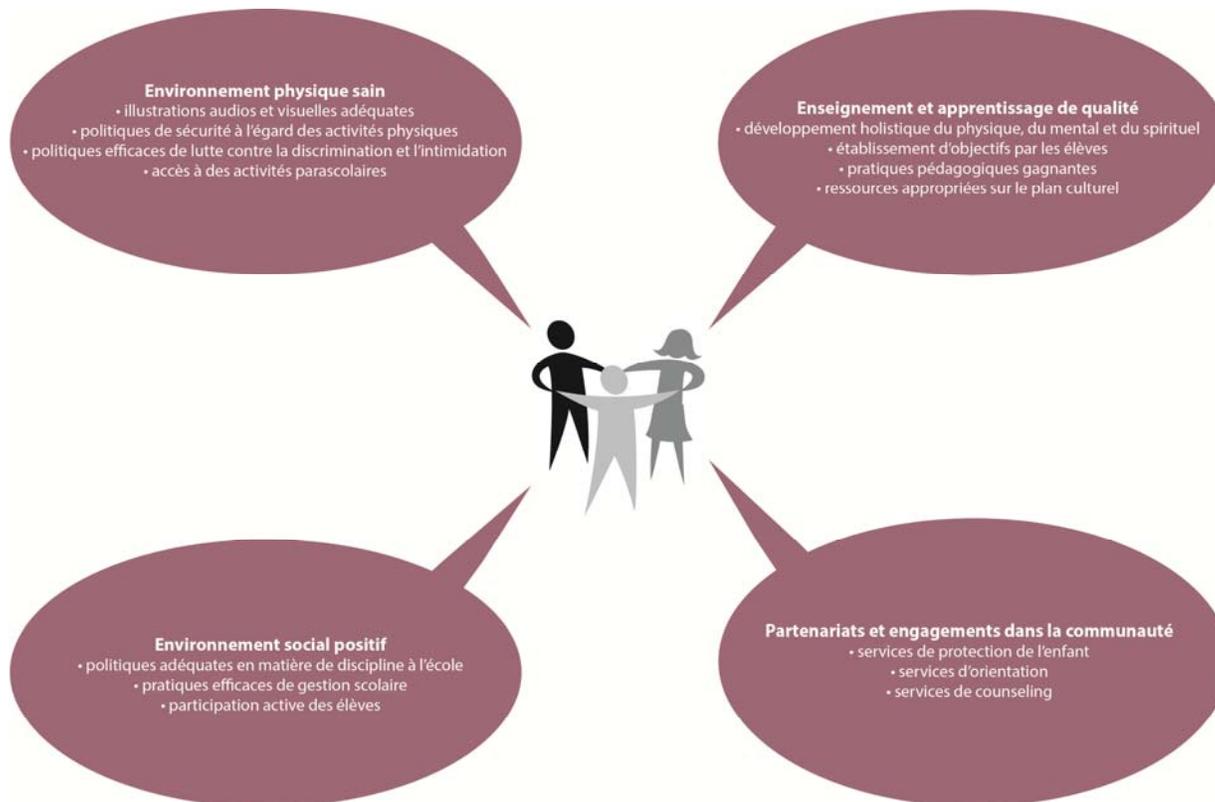
- la promotion de la santé et le bien-être;
- la prévention de certaines maladies, troubles et blessures;
- l'intervention pour appuyer les enfants et adolescents en besoin ou à risque;
- l'appui aux élèves qui font face déjà aux défis de santé;
- des égalités de chance pour vivre le succès académique.

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?

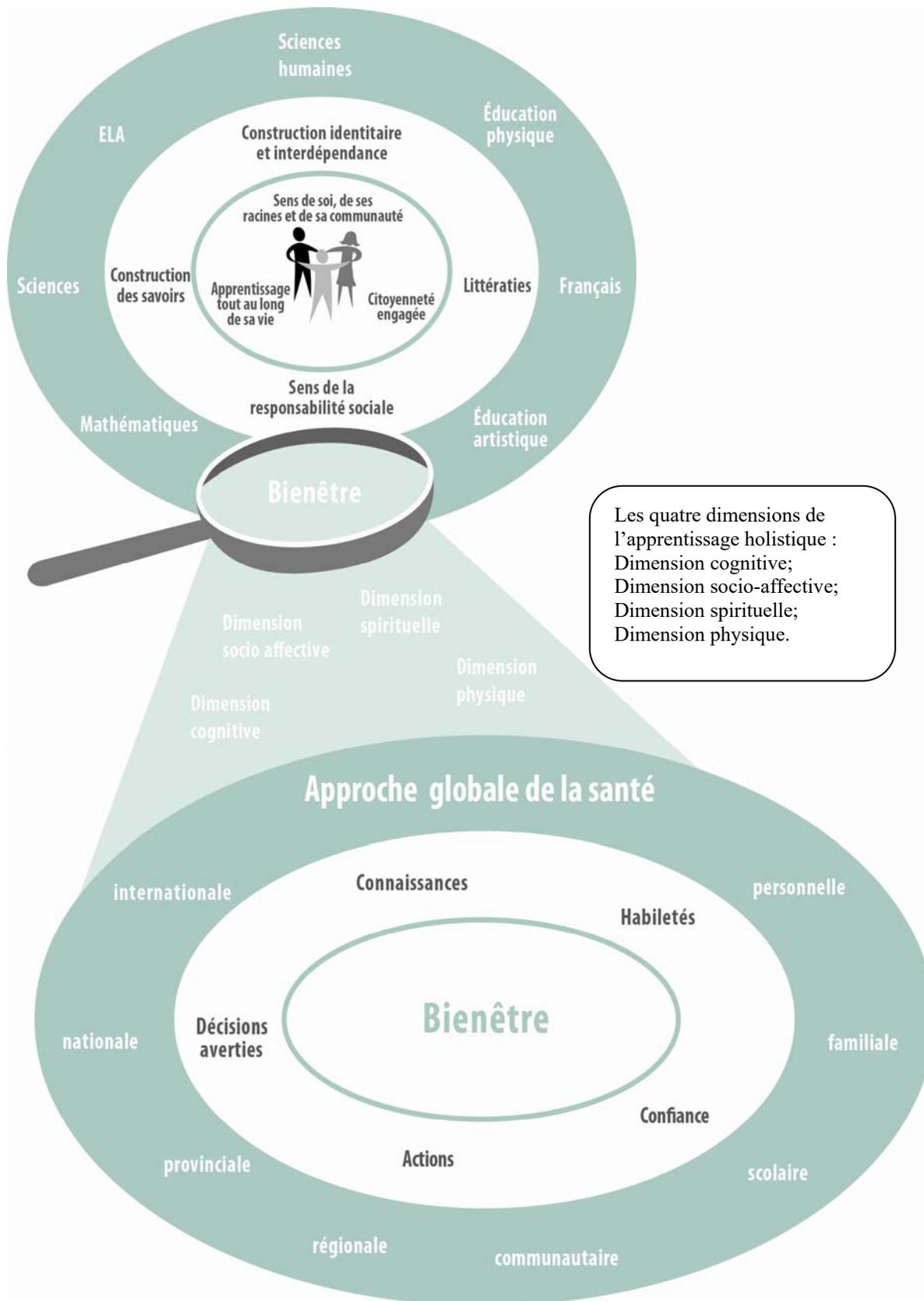
Comment peut-elle aider les jeunes enfants et les adolescents à devenir plus :

- 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.

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.

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 ha pour agir en vue d'améliorer leur santé.

**Prise de décisions averties
(PD)**

Les élèves prendront des décisions averties, fondé à la santé.

**Application des décisions
(AP)**

Les élèves appliqueront des décisions saines pour

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.

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 appui l'élève à 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 **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	Abréviation des processus
8CHC.1(a)	
8 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 8^e année :	Soutenir les autres

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation (suite)

But : Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires	
Perspective : Soutenir les autres	
Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p><i>L'élève devra :</i></p> <p>8CHC.1 Analyser et établir des stratégies de soutien efficaces pour aider les autres à accroître les comportements salutaires.</p>	<p><i>L'élève :</i></p> <p>8CHC.1(a) Identifie et évalue, à partir des critères des élèves et d'une variété de sources d'information, des stratégies de soutien dans sa vie quotidienne.</p> <p>8CHC.1(b) Justifie ses réponses aux questions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont des bienfaits pour soi quand on aide les autres personnes? • Que faire dans les situations où les personnes ne veulent pas d'aide? • Quelles sont les situations où les individus voudraient de l'aide? Pas d'aide? • Quels sont les qualités recherchées chez une personne qui offre son appui? <p>8CHC.1(c) Examine les fonctions de personnes et de réseaux de soutien.</p> <p>8CHC.1(d) Compare des soutiens disponibles dans la communauté tels que les services aux jeunes, l'accessibilité, la disponibilité de programmes et les services gratuits et payants.</p> <p>8CHC.1(e) Compare, par des exemples tirés du présent et du passé, y compris des Premières Nations et Métis, comment le soutien d'amis et de la famille favorise des comportements sains.</p> <p>8CHC.1(f) Détermine les traits de caractère et les habiletés que possède une personne de soutien efficace.</p> <p>8CHC.1(g) Décrit ses aptitudes personnelles dans l'appui des autres.</p> <p>8CHC.1(h) Explique ses préférences personnelles de diverses formes de soutien à partir d'une variété de contextes, tels que : la famille, la communauté, et les amis.</p> <p>8CHC.1(i) Reconnaît les moments et les situations dans lesquels les autres pourraient apprécier de l'aide.</p> <p>8CHC.1(j) Discute de concepts tels que la dépendance acquise, l'appropriation du pouvoir d'agir ou « aider les autres à s'aider eux-mêmes ».</p> <p>8CHC.1(k) Distingue entre un soutien axé sur le développement de l'autonomie vs le développement de la dépendance.</p>

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

Perspective : Prendre un engagement personnel

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p><i>L'élève devra :</i></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><i>L'élève :</i></p> <p>8CHC.2(a) Décrit une variété de structures familiales telles que : monoparentale, homoparentale, élargie, mixte, d'accueil.</p> <p>8CHC.2(b) Justifie sa réponse à la question :</p> <ul style="list-style-type: none">• Comment les rôles et les responsabilités sont-ils établis au sein de la famille? <p>8CHC.2(c) Examine l'établissement des rôles de genre des membres de la famille.</p> <p>8CHC.2(d) Fait la distinction entre les responsabilités familiales découlant des divers rôles des membres de la famille.</p> <p>8CHC.2(e) Établit les liens entre les attentes de jeunes et celles des parents.</p> <p>8CHC.2(f) Investigue ses croyances personnelles en lien avec la structure, les rôles et les responsabilités familiales.</p> <p>8CHC.2(g) Discute des types de préjugés actuels dans la communauté.</p> <p>8CHC.2(h) Reconnaît le pouvoir protecteur de la Charte canadienne des droits et libertés appliqué aux différents types de familles.</p> <p>8CHC.2(i) Justifie sa réponse à la question :</p> <ul style="list-style-type: none">• D'où vient nos préjugés et nos partis pris? <p>8CHC.2(j) Reconnaît, nomme et remet en question les cas d'injustice, de partis pris, d'intolérance et de discrimination se rapportant à l'identité et à la structure familiale, aux rôles et aux responsabilités au sein de la famille.</p> <p>8CHC.2(k) Fait des observations judicieuses sur la façon dont les stéréotypes personnels touchent la santé et le bien-être de la famille.</p> <p>8CHC.2(l) Cerne l'impact des stéréotypes sur le bien-être personnel, familial et collectif, p. ex. les préjugés envers les personnes de sexe différent d'une orientation sexuelle différente, les commentaires négatifs envers les démunis ou les privilèges des Blancs.</p> <p>8CHC.2(m) Remet en cause des exemples d'injustice à l'égard de certaines familles dans sa communauté, p.ex. dans les nouvelles, sur l'Internet.</p>

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

Perspective : Prendre un engagement personnel

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p><i>L'élève devra :</i></p> <p>8CHC.3 Analyser l'impact des services y compris l'examen/services diagnostiques disponibles à la population à propos des maladies infectieuses, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le VIH et le sida; • l'hépatite C 	<p><i>L'élève :</i></p> <p>8CHC.3(a) Identifie et évalue, selon les critères des élèves, diverses ressources disponibles ou demandées de la part des individus, des familles et de la communauté aux prises avec les infections comme le VIH et l'hépatite C.</p> <p>8CHC.3(b) Explique les effets physiques, psychologiques, sociaux et spirituels des infections y compris le VIH/sida et l'hépatite C sur la famille et la communauté.</p> <p>8CHC.3(c) Établit, à l'égard des personnes, des familles ou des communautés atteintes des infections du VIH, du sida ou de l'hépatite C :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la disponibilité des types de soutien formel ou informel; • les conséquences d'une absence de soutien formel ou informel. <p>8CHC.3(d) Justifie ses réponses aux questions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel serait les comportements qui pourraient nous mettre dans des situations à risque? • Comment l'information peut-elle aider les personnes à décider de se faire tester ou ne pas tester pour les infections? • Quels types de soutien sont nécessaires pour les individus ayant des résultats positifs aux tests pour le virus VIH? <p>8CHC.3(e) Décrit les effets de l'éducation sur l'éradication de mythes, la désinformation et l'ignorance au sujet des personnes atteintes du VIH, du sida, ou de l'hépatite</p> <p>8CHC.3(f) Présente et critique les types de protections possibles pour la réduction de risques d'infections, p.ex. l'abstinence, un programme d'échange d'aiguilles, de l'éducation au sujet des pratiques sexuelles préventives.</p> <p>8CHC.3(g) Examine les formes de soutien structuré et autre offerts dans la communauté aux personnes atteintes d'une infection comme le VIH, le sida ou l'hépatite C et à leur entourage.</p> <p>8CHC.3(h) Justifie ses réponses au sujet de différentes questions d'actualité telles que : les services de dépistage pour le VIH, les piqueries réservés à la consommation de drogues, les formes de soutien disponibles aux jeunes.</p> <p>8CHC.3(i) Démontre l'impact de l'éducation à propos des effets du VIH, du sida, et de l'hépatite C sur les familles et les communautés, au sujet des soutiens offerts aux gens touchés.</p> <p>8CHC.3(j) Discute des tests de dépistage du VIH en tant que service de soutien.</p>

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

Perspective : Prendre un engagement personnel

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p><i>L'élève devra :</i></p> <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><i>L'élève :</i></p> <p>8CHC.4(a) Identifie et évalue, à partir des critères des élèves, des sources d'information à propos de la violence dans la famille et la communauté.</p> <p>8CHC.4(b) Partage sa compréhension de termes à propos des mauvais traitements et de la violence.</p> <p>8CHC.4(c) Examine l'impact de la violence physique, psychologique, spirituelle et sexuelle sur les individus, la famille et la communauté.</p> <p>8CHC.4(d) Justifie ses réponses à l'aide de questions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none">• D'après vous, quelles sont les personnes qui sont à risque de la violence?• Pourquoi certaines victimes de la violence gardent-elles le silence?;• Quel impact le silence peut-il avoir sur la victime, la famille et la communauté?• Pourquoi existe-t-il des lois obligeant les gens à agir face à des soupçons de mauvais traitements envers des enfants et des jeunes? <p>8CHC.4(e) Cerne les indices précurseurs de l'apparition de la violence et des mauvais traitements, p. ex. la gestion du stress, le vécu avec la violence, la dépendance aux drogues, la santé mentale et la pauvreté.</p> <p>8CHC.4(f) Discute du « cycle de la violence ».</p> <p>8CHC.4(g) Présente des moyens de soutien aux victimes de violence, par exemple, le soutien pour les victimes de mauvais traitement ou de violence telles que les enfants, un ami, un parent, une épouse, un grand-parent, un aîné ou une famille.</p> <p>8CHC.4(h) Examine le raisonnement du constat suivant : Une victime de violence ou de mauvais traitements n'est jamais responsable et ne doit pas être blâmé pour ses actes.</p> <p>8CHC.4(i) Examine les dangers que le comportement violent peut représenter pour la sécurité et le bien-être des personnes à la maison, à l'école et dans la communauté.</p> <p>8CHC.4(j) Fait une recherche sur les sources de soutien et les moyens de se protéger et de protéger les autres de la violence.</p> <p>8CHC.4(k) Examine les facteurs historiques qui peuvent contribuer au manque d'harmonie chez un individu, au sein de la famille et de la communauté.</p> <p>8CHC.4(l) Se renseigne sur les sources d'aide à la disposition des jeunes qui sont violents.</p>

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

Perspective : Prendre un engagement personnel

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p><i>L'élève devra :</i></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><i>L'élève :</i></p> <p>8CHC.5(a) Explore les motifs et les conséquences de la satisfaction ou de l'insatisfaction par rapport à notre apparence.</p> <p>8CHC.5(b) Identifie et évalue diverses ressources à propos de poids santé, de l'image corporelle, de l'estime de soi et des saines habitudes alimentaires.</p> <p>8CHC.5(c) Examine les habitudes alimentaires et les activités physiques des adolescents et des adultes.</p> <p>8CHC.5(d) Détermine les raisons d'habitudes alimentaires et de modèles d'alimentation précis, p. ex. temps, accès, les préférences et les allergies.</p> <p>8CHC.5(e) Évalue les pratiques et les habitudes personnelles qui influencent notre image de soi, p.ex. les vêtements, le bronzage, le perçage.</p> <p>8CHC.5(f) Définit l'image corporelle comme la perception et l'opinion qu'on a de son corps et de son apparence et l'attitude adoptée à cet égard.</p> <p>8CHC.5(g) Explore les attitudes et les comportements liés à la perception de soi, (p. ex. satisfaction engendrée par l'image corporelle, importance accordée à l'apparence et investissement dans celle-ci) et la façon dont les difficultés qu'on éprouve sous l'un ou plusieurs de ces rapports fausse l'image corporelle.</p> <p>8CHC.5(h) Comprend les pressions ou les influences qui encouragent une image irréaliste de la forme corporelle et du poids souhaitables.</p> <p>8CHC.5(i) Explique les liens entre l'estime de soi, le poids santé et l'image corporelle.</p> <p>8CHC.5(j) Décrit les techniques employées par les médias, (p.ex. la chirurgie cosmétique, les produits amaigrissants, les régimes) pour influencer le jugement et les valeurs en lien avec l'apparence.</p>

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

Perspective : Prendre un engagement personnel

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p><i>L'élève devra :</i></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><i>L'élève :</i></p> <p>8CHC.6(a) Identifie et évalue des sources d'information à propos des effets durables au niveau personnel.</p> <p>8CHC.6(b) Établit des liens possibles entre la santé des personnes et la santé de l'environnement.</p> <p>8CHC.6(c) Justifie ses réponses à l'aide des questions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none">• Comment l'environnement naturel peut-il répondre aux besoins physiques, esthétiques et spirituels des personnes?• Quels changements sont nécessaires pour protéger l'environnement et la santé des personnes? <p>8CHC.6(d) Examine des habitudes et des activités susceptibles de nuire à l'environnement et à la santé des gens.</p> <p>8CHC.6(e) Reconnaît les normes collectives de protection de l'environnement et les conséquences d'activités nuisibles pour la santé de l'environnement.</p> <p>8CHC.6(f) Explique les impacts des lois et de règlements sur la santé de l'individu et du milieu.</p> <p>8CHC.6(g) Analyse comment son comportement vis-à-vis la durabilité peut affecter le bien-être des autres personnes, ainsi que divers éléments dans l'environnement.</p> <p>8CHC.6(h) Évalue trois exemples ou plus de ce qui est considéré comme bon ou viable pour l'environnement (tient compte des perspectives locale et provinciale).</p> <p>8CHC.6(i) Étudie des exemples de pratique d'aujourd'hui et du passé axés sur la santé des personnes et de l'environnement.</p> <p>8CHC.6(j) Se renseigne sur des groupes et réseaux d'action sociale qui s'emploient à protéger l'environnement et à aider les gens à parvenir à un état de santé optimale.</p> <p>8CHC.6(k) Discute des contributions des Premières Nations et des Métis liées à la santé de l'environnement.</p>

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

Perspective : Prendre un engagement personnel

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p><i>L'élève devra :</i></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><i>L'élève :</i></p> <p>8CHC.7(a) Compare les attitudes et les normes perçues et réelles de la communauté à l'égard de la sexualité.</p> <p>8CHC.7(b) Identifie et évalue, à partir des critères des élèves des sources d'information à propos de la santé sexuelle.</p> <p>8CHC.7(c) Représente les facteurs d'influence sur la mise en place des balises de la santé sexuelle au niveau de la communauté.</p> <p>8CHC.7(d) Présente les perceptions des adolescentes et des adultes à propos des comportements sexuels dans leur communauté.</p> <p>8CHC.7(e) Justifie sa réponse à l'aide des questions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none">• Quelles sont les conséquences possibles d'ignorer ou questionner les normes et les attitudes sexuelles de sa communauté?• Quelles sont les différences entre les cultures, à propos de la sexualité des jeunes? <p>8CHC.7(f) Examine l'influence de la société, de la culture et du milieu sur ce que les jeunes savent au sujet de la santé sexuelle.</p> <p>8CHC.7(g) Explique ses décisions de santé responsables à partir des facteurs d'influence telles que : les amis, la présence ou l'absence de l'alcool ou des drogues, la famille, la culture, la religion et les médias sociaux.</p> <p>8CHC.7(h) Détermine ses stratégies d'engagement personnel pour respecter ses normes et ses décisions à l'égard de sa santé sexuelle.</p> <p>8CHC.7(i) Discute de moyens de soutenir les autres pour avoir des balises saines en matière de leur santé sexuelle.</p> <p>8CHC.7(j) Identifie les services et soutiens dans la communauté relatifs à la santé sexuelle.</p> <p>8CHC.7(k) Détermine comment l'accès aux formes de soutien et aux services d'hygiène sexuelle influence l'hygiène sexuelle chez l'individu et dans la communauté.</p>

But : Prendre des décisions averties

Perspective : Prendre un engagement personnel

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p><i>L'élève devra :</i></p> <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><i>L'élève :</i></p> <p>8PD.1(a) Révise les types de soutien dont on a besoin pour prendre des décisions saines.</p> <p>8PD.1(b) Identifie les possibilités et les défis relatifs aux types de soutien.</p> <p>8PD.1(c) Indique les moyens de reconnaître quand quelqu'un a besoin de soutien.</p> <p>8PD.1(d) Fait la distinction entre vouloir du soutien et en avoir besoin.</p> <p>8PD.1(e) Examine les implications ou les conséquences liées aux stratégies de soutien.</p> <p>8PD.1(f) Reconnaît les types de soutien requis selon le contexte du processus de prise de décision.</p> <p>8PD.1(g) Décrit les facteurs d'influence relatifs à la provision et à l'obtention du support.</p>

But : Prendre des décisions averties

Perspective : Prendre un engagement personnel

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p><i>L'élève devra :</i></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.	<p><i>L'élève :</i></p> <p>8PD.2(a) Évalue ses aptitudes et ses habiletés actuelles à offrir du soutien.</p> <p>8PD.2(b) Examine les possibilités et les défis en matière de santé que renferme chaque unité d'étude.</p> <p>8PD.2(c) Discute et évalue diverses façons de saisir les possibilités et de relever les défis en matière de santé.</p> <p>8PD.2(d) Examine les facteurs qui influencent le soutien qu'il lui est possible d'offrir ou de recevoir.</p> <p>8PD.2(e) Formule un objectif personnel qui vise à soutenir les autres, dans le contexte de chaque unité d'étude.</p> <p>8PD.2(f) Détermine des stratégies qui permettent d'atteindre ses objectifs en ce qui a trait au soutien à apporter aux autres.</p> <p>8PD.2(g) Analyse les ramifications ou les conséquences de différentes stratégies de soutien et décide quelles stratégies sont les plus efficaces.</p> <p>8PD.2(h) Établit des soutiens authentiques dans la planification pour la prise de décisions saines.</p>

But : Prendre des décisions averties

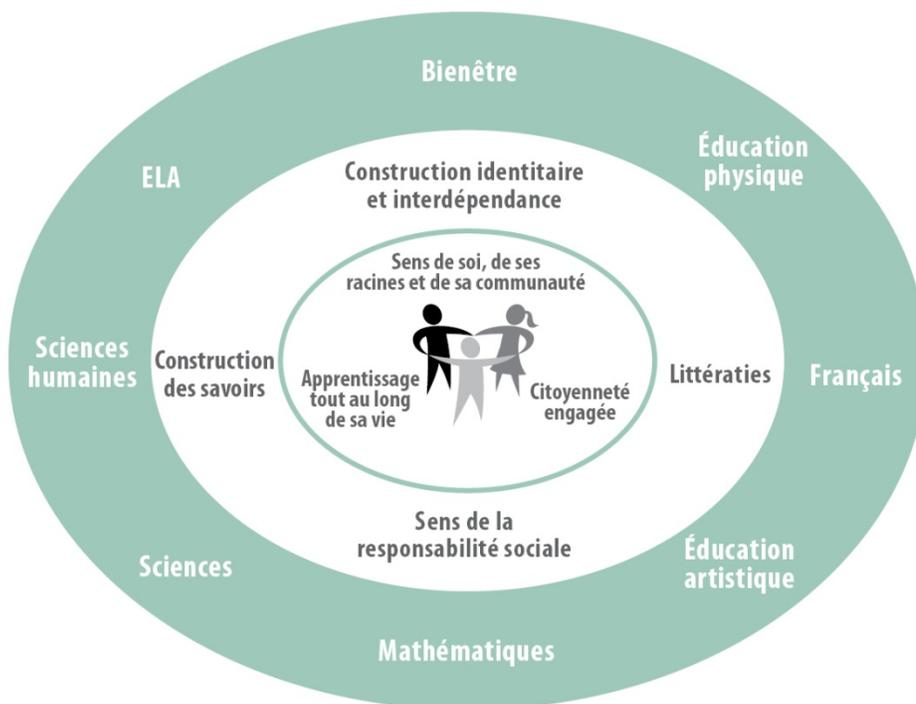
Perspective : Prendre un engagement personnel

Résultats d'apprentissage	Indicateurs de réalisation
<p><i>L'élève devra :</i></p> <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>	<p><i>L'élève :</i></p> <p>8AP.1(a) Partage avec ses pairs des éléments d'un plan efficace pour le soutien des autres, p. ex. le qui, le quoi, le où, le quand et le comment.</p> <p>8AP.1(b) Établit la démarche requise pour la mise en œuvre de son plan d'action.</p> <p>8AP.1(c) Identifie et utilise des critères d'évaluation à propos de l'exécution de son plan d'action.</p> <p>8AP.1(d) Valide son plan de soutien, à partir de ses critères d'évaluation.</p> <p>8AP.1(e) Justifie sa propre capacité à soutenir d'autres personnes.</p>

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

7 ^e année Prendre un engagement personnel	8 ^e année Soutenir les autres	9 ^e année Promouvoir la santé
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	8CHC.1 Analyser et établir des stratégies de soutien efficaces pour aider les autres à accroître les comportements salutaires.	9CHC.1 Justifier l'importance de la promotion de la santé et du leadership dans la prise de décisions saines.
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.	8CHC.2 Examiner les facteurs d'influence personnelle, y compris : <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. 	9CHC.2 Démontrer les bienfaits d'une approche globale de la sécurité sur le bien-être y compris : <ul style="list-style-type: none"> • l'individu; • la famille; • la communauté; • l'environnement
7CHC.3 Démontrer ses capacités à accroître ses habiletés en matière de sécurité et de secourisme.	8CHC.3 Analyser l'impact des services y compris l'examen/services diagnostiques disponibles à la population à propos des maladies infectieuses, y compris : <ul style="list-style-type: none"> • Le VIH et le sida • L'hépatite C 	9CHC.3 Démontrer l'impact de la stigmatisation des maladies incurables, envers les personnes affectées et ceux qui les défendent, y compris le VIH/sida et l'hépatite C, ou des personnes que ces infections ou maladies affectent.
7CHC.4 Justifie le choix de stratégies dans l'établissement des relations saines : <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. 	8CHC.4 Mesurer les impacts de mauvais traitements et de négligence sur le bien-être et le soutien personnel, familiale, et communautaire y compris : <ul style="list-style-type: none"> • le niveau physique • le niveau sexuel • le niveau spirituel • le niveau mental 	9CHC.4 Examiner les normes et les attentes (p.ex. culturelles et communautaires) concernant les relations amoureuses et poser des questions essentielles à leur sujet pour favoriser une planification efficace de la promotion de la santé dans ce contexte.
7CHC.5 Déterminer ses choix et ses besoins alimentaires en lien avec les informations actuelles à propos des aliments nutritifs.	8CHC.5 Déterminer l'impact possible d'une image corporelle saine et malsaine sur les habitudes de vie et sur la qualité de vie.	9CHC.5 Participer à l'évaluation, la création ou à l'application d'une politique de saine alimentation dans la communauté, par ex. pour une collecte de fonds, la cantine, à la maison ou une manifestation parascolaire.
7CHC.6 Démontrer les habiletés interpersonnelles et l'affirmation de soi dans la gestion de la pression des pairs.	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.	9CHC.6 Mesurer l'impact des défis et des appuis à la santé, social et économique de la dépendance, (p. ex. au tabac, à l'alcool, au magasinage compulsif, aux jeux de hasard, à l'Internet et aux drogues) y compris : <ul style="list-style-type: none"> • chez l'individu;

		<ul style="list-style-type: none"> chez la famille; chez la communauté; dans l'environnement.
--	--	--

<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>9CHC.7 Déterminer les soutiens et les mesures de promotion de la santé existant dans la communauté pour aider les gens à faire face à la mort tragique et au suicide.</p>
		<p>9CHC.8 Évalue des façons d'appuyer les personnes atteintes de maladies chroniques y compris l'élève lui-même, la famille et la communauté.</p>
		<p>9CHC.9 Démontrer qu'il a acquis ses connaissances personnelles, la motivation et les habiletés nécessaires pour améliorer sa propre hygiène sexuelle, faire la promotion de l'hygiène sexuelle et éviter les attitudes et comportements sexuels nocifs.</p>
<p>7^e année</p> <p>Prendre un engagement personnel</p>	<p>8^e année</p> <p>Soutenir les autres</p>	<p>9^e année</p> <p>Promouvoir la santé</p>

Prendre des décisions averties		
---------------------------------------	--	--

<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>9PD.1 1 Évaluer le rôle de la promotion de la santé dans la prise de saines décisions visant une approche globale en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> la sécurité; les infections ou maladies incurables; les relations amoureuses; les politiques de saine alimentation; les dépendances, la mort tragique et le suicide; la maladie chronique et la santé sexuelle.
<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</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>	<p>9PD.2 Proposer des solutions aux défis de la mise en œuvre d'objectifs personnels y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> les infections ou maladies

l'information sur : <ul style="list-style-type: none"> • les pathogènes transmissibles par le sang; • les mesures de protection; • les relations harmonieuses; • les choix alimentaires; • les habiletés interpersonnelles et les valeurs morales. 	<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. 	incurables; <ul style="list-style-type: none"> • les relations amoureuses; • les politiques de saine alimentation; • les dépendances; • la mort tragique et le suicide; • la santé sexuelle.
---	---	---

7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
Prendre un engagement personnel	Soutenir les autres	Promouvoir la santé

Appliquer des décisions saines

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 : <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. 	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.	9AP.1 Valider deux plans d'action d'une durée de huit jours à propos d'une approche globale de la santé, y compris : <ul style="list-style-type: none"> • les infections ou maladies incurables; • les relations amoureuses; • les politiques de saine alimentation; • les dépendances; • la mort tragique et le suicide; • la santé sexuelle.
---	--	---

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.

Identité sexuelle

Renvoie au sentiment qu'à une personne d'être un homme ou une femme, de se situer entre les deux ou de n'appartenir à aucune de ces catégories. L'identité sexuelle de la majorité des gens correspond à leur sexe anatomique ou aux attentes sociétales envers le sexe masculin et le sexe féminin. Toutefois, il y a des personnes dont l'identité sexuelle ne correspond pas au sexe anatomique ou entre en conflit avec les attentes sociétales envers les personnes de sexe masculin ou de sexe féminin.

Mauvais traitements

Ensemble de comportements inadmissibles servant à manipuler et contrôler une ou plusieurs personnes.

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.

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.

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 déc. 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.aac5c799eb8ab12_edeb3ffdb62108a0c/#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.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>

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.