

# Bien-être

# 4

*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*

*Barbara Alberton*  
*Division scolaire Greater Saskatoon Catholic*

*Leanne Lariviere*  
*Division scolaire Prairie South*

*Natalie Chevrier*  
*Division scolaire Prairie South*

*Dawn Kuppenbender*  
*Division scolaire Northern Lights*

*Patrick Hanley*  
*Division scolaire Northern Lights*

## Introduction

Le 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 3e 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 au bien-être à 60 minutes par semaine. Veuillez consulter le Manuel du registraire du Ministère de l'Éducation pour plus de détails.

## Principes de base de l'apprentissage du français en immersion

Les principes de base suivants pour le programme d'immersion proviennent de la recherche effectuée en didactique des langues secondes. Cette recherche porte sur l'acquisition d'une deuxième langue, les pratiques pédagogiques efficaces, les expériences d'apprentissage significatives et 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.

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

*(Netten, 1994, p. 23)*

### 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, ses idées et ses sentiments.*

- **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'habiliter à s'approprier des « savoirs ».

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

- **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.

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

- **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.

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

- **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 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.*

## 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 ou elle 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.*

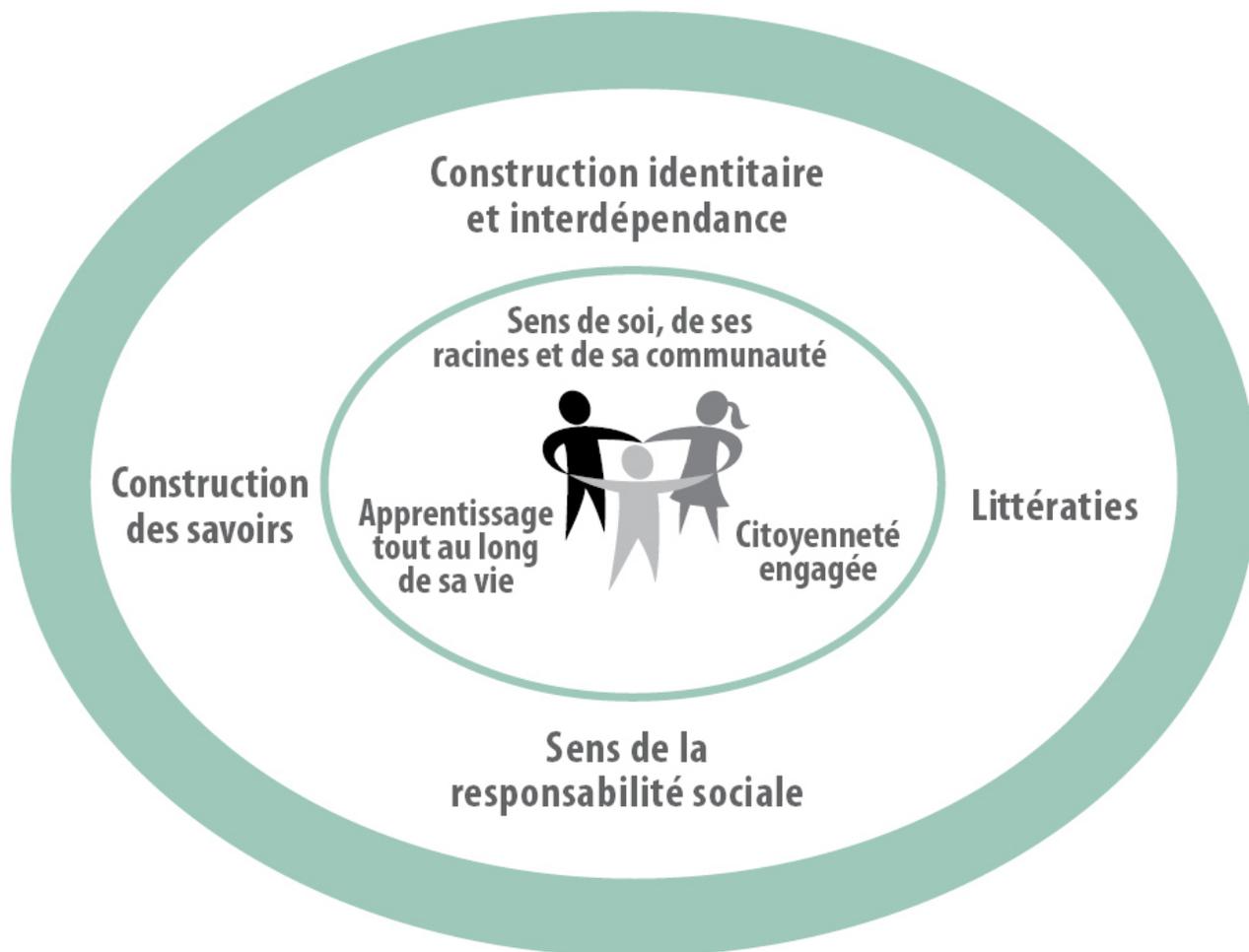
## Le sens de soi, de ses racines et de sa communauté

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 celles des Métis. L'élève acquiert ainsi une connaissance approfondie de lui ou d'elle-même, des autres et de l'influence de ses racines. Il renforce ainsi son sens de soi, de ses racines et 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.*

## 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 ou elle 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

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

## 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"> <li>• rétroaction par l'enseignant, réflexion de l'élève et rétroaction des pairs</li> <li>• appréciation fondée sur les résultats d'apprentissage du programme d'études, traduisant la réalisation d'une tâche d'apprentissage précise</li> <li>• révision du plan d'enseignement en tenant compte des données recueillies</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• autoévaluation</li> <li>• informations données à l'élève sur son rendement l'incitant à réfléchir aux moyens à prendre pour améliorer son apprentissage</li> <li>• critères établis par l'élève à partir de ses apprentissages et de ses objectifs d'apprentissage personnels</li> <li>• adaptations faites par l'élève à son processus d'apprentissage en fonction des informations reçues</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• évaluation par l'enseignant fondée sur des critères établis provenant des résultats d'apprentissage</li> <li>• jugement du rendement de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage</li> <li>• transmission du rendement de l'élève aux parents ou aux tuteurs, au personnel de l'école et des divisions scolaires</li> </ul> <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> |

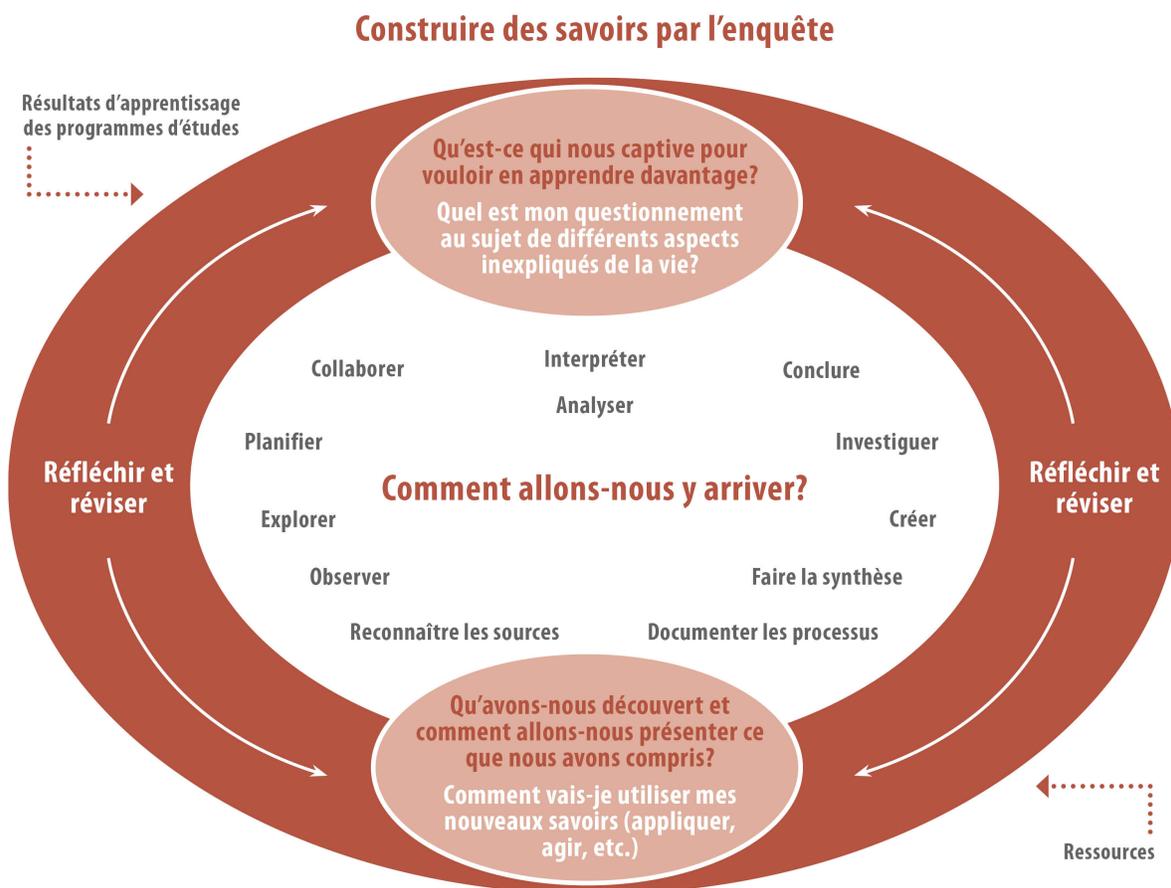
Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés.*

# 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 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 ou elle 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'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 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 - 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 et déclenchant 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 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 de 3e année 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.

*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.*  
(TRADUCTION ç Mills et Donnelly, 2001, p. xviii)

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).

*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.*

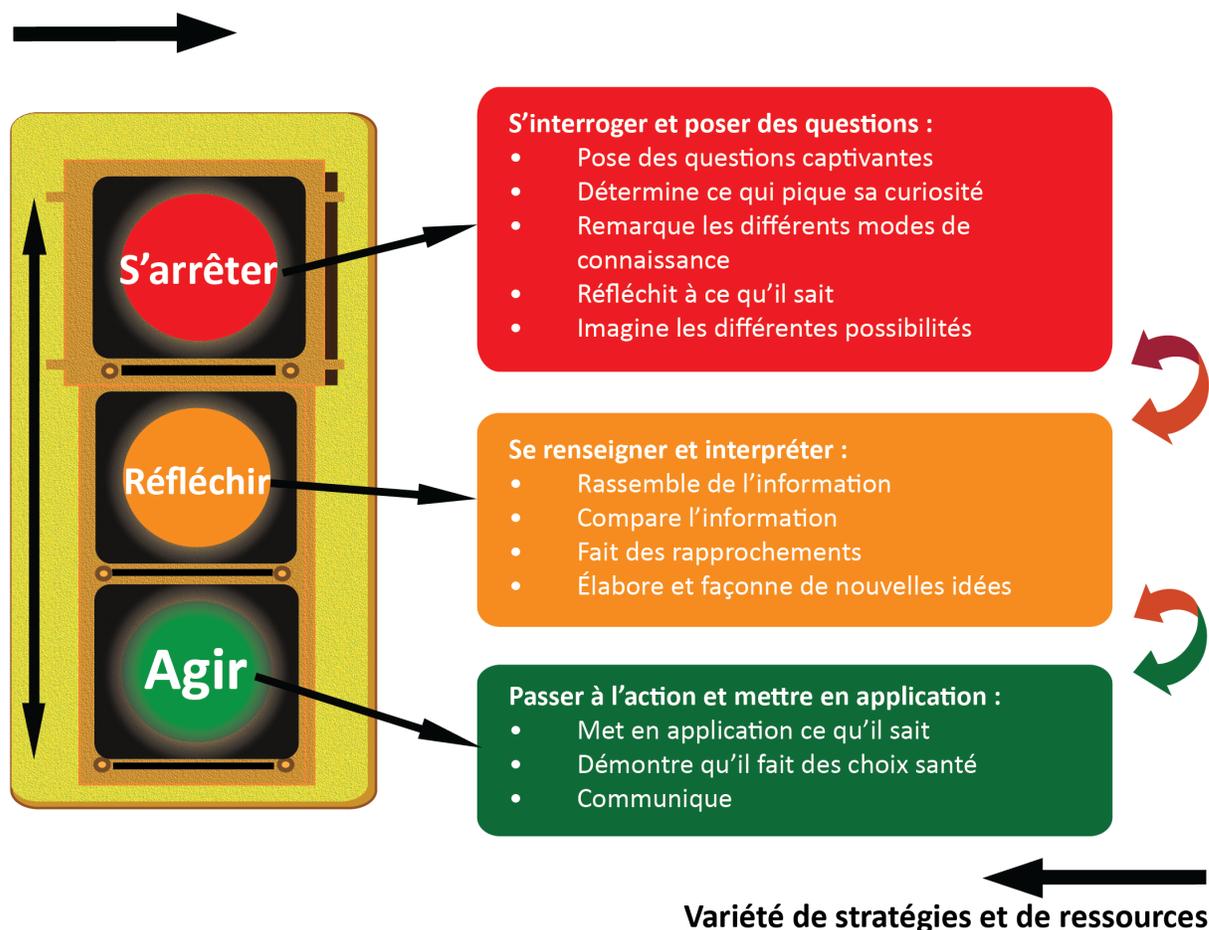
*L'enquête ne doit pas s'envisager en termes de projets isolés, entrepris occasionnellement et individuellement dans le cadre de la pédagogie traditionnelle de la transmission des savoirs. Elle n'est pas non plus une méthode à implanter en suivant un scénario élaboré à l'avance. (Galileo Educational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

En 3e année, l'enquête en vue de la prise de décision en matière de santé est représentée sous la forme d'un feu de circulation.

- Le feu rouge indique qu'élèves et enseignants doivent S'ARRÊTER pour réfléchir et questionner les connaissances dans le cadre de la salle de classe et en dehors de ce cadre. Ceci revient à poser des questions captivantes, à réfléchir à ce qu'on sait et à imaginer les différentes possibilités.
- Le feu jaune suggère qu'élèves et enseignants RÉFLÉCHISSENT sérieusement à ce qu'ils voient, entendent et ressentent. Ceci revient à rassembler de l'information d'une vaste gamme de sources dans le but de comparer l'information, de faire des rapprochements et de façonner de nouvelles idées.
- Le feu vert, c'est l'aspect « action » de l'apprentissage. Les élèves PASSENT À L'ACTION pour améliorer leur santé et leur sécurité personnelle, en mettant en application ce qu'ils savent et comprennent.

Comme les enfants explorent, s'émerveillent et s'engagent dans des démarches d'enquête, ils auront de plus en plus d'occasions de prendre des décisions bonnes pour leur santé. Le feu de circulation peut servir soit pour chaque élève individuellement soit pour les groupes d'enfants et faire partie de la prise de décision en matière de santé.

### Résultats d'apprentissage



## 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 de bien-être, nous avons besoin de reconnaître à cette gamme de facteurs d'influence sur le bien-être tant au niveau personnel que collectif, et d'y répondre. 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. Les écoles en santé sont des écoles plus efficaces et tout exercice de planification pour l'amélioration scolaire devrait tenir compte des considérations sociales et de bien-être. (Association canadienne pour la santé scolaire, 2007) [ traduction libre]

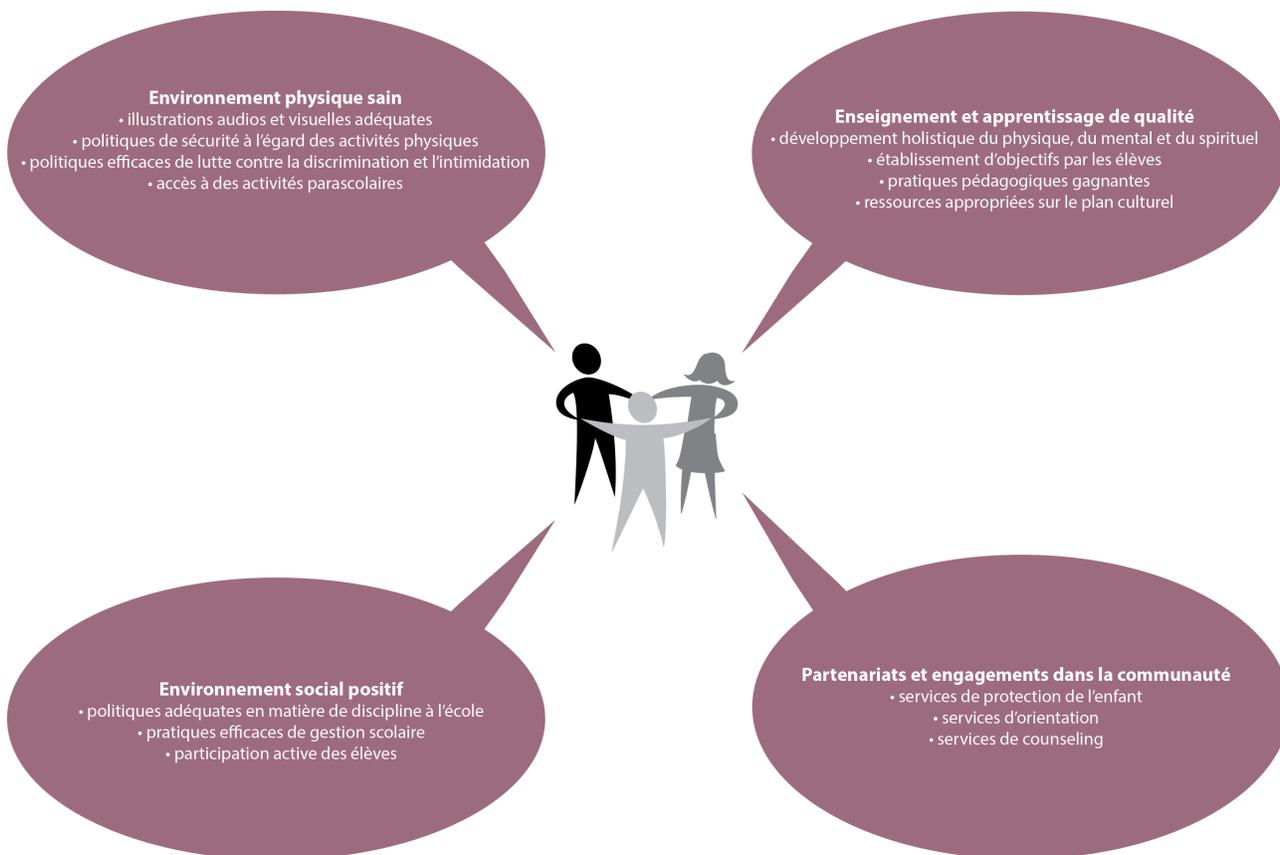
Le but de l'approche globale de la santé en milieu scolaire est de favoriser de façon collaborative :

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

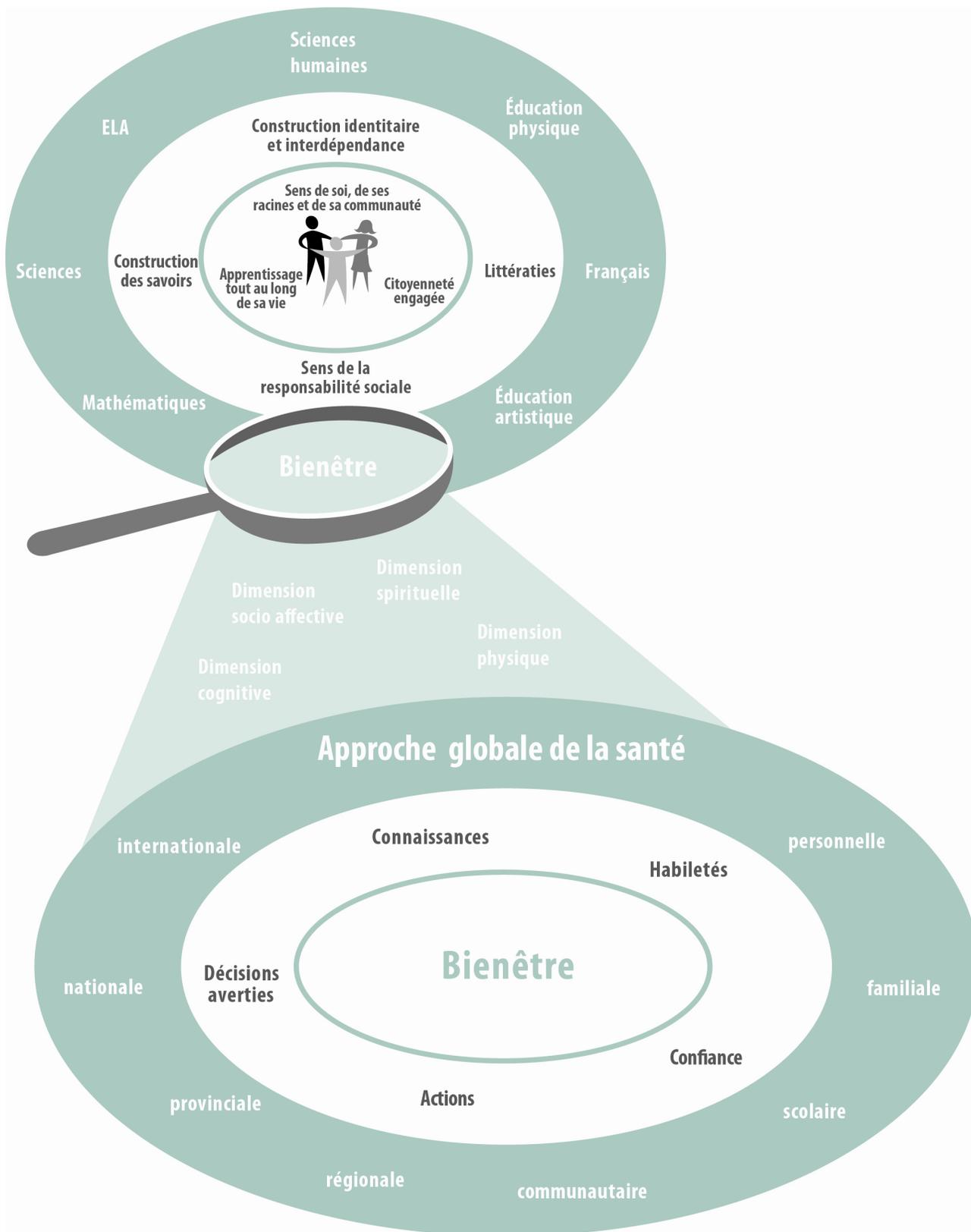
Ce programme d'études nous invite à penser à l'éducation au bien-être en termes des besoins et des intérêts des élèves. Comment l'éducation au bien-être peut-elle être plus stratégique, engageante et authentique? Comment peut-elle aider les jeunes enfants et les adolescents :

- à devenir plus compétents et plus confiants de trouver et mettre en application l'information sur le bien-être;
- à mieux comprendre le bien-être au niveau personnel, familial, communautaire et de l'environnement;
- à s'engager à éviter les comportements à risque;
- à choisir des comportements favorisant le bien-être?

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



La loupe représente l'ensemble des composantes 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 du 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, cognitives, émotionnelles et spirituelles. Les résultats d'apprentissage encouragent et mettent au défi les éducateurs et les éducatrices de réfléchir à une planification holistique du bien-être. L'éducation de la personne entière vise le développement d'un élève qui est en santé, instruit, motivé et engagé.

## La littératie en santé

L'expression « littératie en santé » fait référence à la capacité d'une personne d'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 (p. ex. 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 capacité d'apprendre au sujet de la santé = meilleure santé.**

## 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 de la maternelle à la 12e année 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 qui vont améliorer leur santé personnelle ou celle des autres.

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

### **Connaissances, habiletés et confiance (CHC)**

Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires pour agir en vue d'améliorer sa santé.

### **Prise de décisions averties (PD)**

Prendre des décisions averties, fondées sur ses connaissances relatives à la santé.

### **Application des décisions (AP)**

Appliquer des décisions qui vont améliorer sa santé personnelle ou celle des autres.

L'éducation au bien-être favorise l'amélioration de la santé, tout en reconnaissant qu'il existe de nombreux facteurs dans la promotion de la santé à chacune des étapes de développement des jeunes. Ce programme d'études présente de nombreuses occasions pour les 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, pour, par exemple, s'engager à choisir des comportements en lien avec des pratiques sécuritaires, prendre des décisions éclairées en lien avec des choix alimentaires personnels, communiquer de manière efficace dans les relations, s'engager à améliorer leur santé et celle de leur famille, de leur communauté et de l'environnement.

## La perspective par niveau scolaire

ans le cadre du programme d'immersion française, le programme d'études de bien-être s'organise autour d'une perspective par niveau scolaire pour le développement des connaissances, des habiletés requises et de la confiance nécessaires :

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

## Un programme scolaire efficace axé sur le bien-être

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

- à la mise en oeuvre 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 quel que soit 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 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 buts |                                       |
|--|---------------------------|----------------------|---------------------------------------|
| <b>4CHC.1(a)</b>   |                           |                      |                                       |
| <b>4</b>   | Niveau scolaire           | <b>[CHC]</b>         | Connaissances, habiletés et confiance |
| <b>CHC</b>   | But                       | <b>[PD]</b>          | Prise de décisions averties           |
| <b>1</b>   | Résultat d'apprentissage  | <b>[AP]</b>          | Application des décisions             |
| <b>(a)</b>   | Indicateur de réalisation |                      |                                       |

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

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

## Buts

|   |  |
|---|--|
| <b>Connaissances, habiletés et confiance (CHC)</b>    | Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires pour agir en vue d'améliorer sa santé. |
| <b>Prise de décisions averties (PD)</b>               | Prendre des décisions averties, fondées sur ses connaissances relatives à la santé.                            |
| <b>Application des décisions (AP)</b>                 | Appliquer des décisions qui vont améliorer sa santé personnelle et celle des autres.                           |
| <b>Perspective soutenant la 4<sup>e</sup> année :</b> | Partager ce qui signifie « être en santé »   |

| <b>Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires pour agir en vue d'améliorer sa santé</b>   |
|--|
| <p><b>4CHC.1</b> Discerner une représentation saine de l'alimentation et de l'activité physique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à la préadolescence;</li> <li>• à l'adolescence.</li> </ul>   |
| <p><b>4CHC.2</b> Examiner les contributions des méthodes traditionnelles de guérison, y compris des pratiques des Premières Nations et des Métis et de la médecine occidentale, dans la prévention et la gestion des défis de santé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la maladie mentale;</li> <li>• le VIH/sida;</li> <li>• l'hépatite C;</li> <li>• le diabète.</li> </ul> |
| <p><b>4CHC.3</b> Déterminer des habiletés interpersonnelles et des stratégies saines pour le maintien de l'harmonie ou la résolution des désaccords dans une relation.</p>   |
| <p><b>4CHC.4</b> Déterminer la responsabilité personnelle en matière de sécurité et de protection dans une variété de situations.</p>  |
| <p><b>4CHC.5</b> Déterminer l'influence des relations sur l'identité, y compris le concept de soi, l'estime de soi et l'autonomie.</p>   |
| <p><b>4CHC.6</b> Évaluer des stratégies saines de gestion du stress et de l'anxiété.</p>   |

| <b>Prendre des décisions éclairées, fondées sur ses connaissances relatives à la santé</b>  |
|---|
| <p><b>4PD.1</b> Déterminer l'impact de la responsabilité personnelle et de la communication dans la prise de décisions éclairées au sujet de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la saine alimentation et l'activité physique;</li> <li>• la prévention et la gestion des défis de santé;</li> <li>• le maintien ou le rétablissement de l'harmonie dans les relations;</li> <li>• la sécurité et la protection;</li> <li>• l'identité personnelle;</li> <li>• les facteurs de stress et d'anxiété.</li> </ul> |

| <b>Appliquer des décisions qui vont améliorer sa santé personnelle ou celle des autres</b>  |
|---|
| <p><b>4AP.1</b> Concevoir un plan d'action de quatre jours, axé sur l'un des éléments étudiés suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• une saine alimentation et de l'activité physique;</li> <li>• la prévention et la gestion des défis de santé;</li> <li>• le maintien ou le rétablissement de l'harmonie dans les relations;</li> <li>• la sécurité et la protection;</li> <li>• l'identité personnelle;</li> <li>• les facteurs de stress et d'anxiété.</li> </ul> |

**Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires pour agir en vue d'améliorer sa santé**

**L'élève devra :**

**4CHC.1 Discerner une représentation saine de l'alimentation et de l'activité physique :**

- **à la préadolescence;**
- **à l'adolescence.**

**L'élève :**

- a. Examine ses connaissances personnelles, passées et présentes, à propos d'une saine alimentation et de l'activité physique.
- b. Cerne des facteurs d'influence personnels, familiaux, communautaires ou culturels sur les choix alimentaires sains, tels :
  - la priorité accordée à l'alimentation, p. ex. le temps alloué;
  - la taille de la portion servie;
  - la consommation d'eau;
  - les habitudes alimentaires, p. ex. manger à la course, manger seul, manger devant la télé ou devant un écran;
  - les valeurs culturelles.
- c. Énumère les facteurs d'une saine alimentation sur lesquels une personne exerce du contrôle, p. ex. boire plus d'eau, le choix de goûter.
- d. Reconnait des pratiques alimentaires saines, par exemple :
  - consommer plus d'eau au lieu de liquides sucrés;
  - prendre un petit déjeuner;
  - consommer des fruits et des légumes.
- e. Crée un menu axé sur des choix alimentaires et des portions saines, p. ex. analyser la valeur nutritive et les portions suggérées dans le Guide alimentaire canadien ou Le guide alimentaire canadien Premières Nations.
- f. Cerne des facteurs personnels, familiaux, communautaires ou culturels qui influencent l'activité physique, par exemple :
  - la priorité accordée à l'activité physique, p. ex. le temps alloué;
  - l'accès à des services, installations ou environnements propices;
  - les pratiques et les valeurs culturelles;
  - la sécurité.
- g. Identifie les bienfaits de l'activité physique et les risques de l'inactivité physique pour la santé.
- h. Présente des stratégies d'amélioration de ses habitudes alimentaires et d'activité physique, p. ex. la taille de portions de nourriture, le type et la durée des activités physiques.
- i. Cerne les normes de ses pairs et les tendances populaires de la saine alimentation et de l'activité physique.
- j. Explique les conséquences possibles positives et négatives face à la pression des pairs dans le cadre de l'alimentation et de l'activité physique.
- k. Reconnait des occasions de faire de l'activité physique dans la communauté, bénéfiques et néfastes au bien-être mental, émotionnel, spirituel et social des jeunes à la préadolescence, p. ex. développer ses dons, ses talents et son potentiel.

**L'élève devra :**

**4CHC.2 Examiner les contributions des méthodes traditionnelles de guérison, y compris des pratiques des Premières Nations et des Métis et de la médecine occidentale, dans la prévention et la gestion des défis de santé, y compris :**

- **la maladie mentale;**
- **le VIH/sida;**
- **l'hépatite C;**
- **le diabète.**

**L'élève :**

- a. Discute des points de vue différents au sujet des progrès et des défis liés à la santé, passés et présent, p. ex. la gestion thérapeutique, la Loi sur le tabac, l'alimentation, l'obésité.
- b. Catégorise une variété de maladies selon la durée et le degré de gravité telles que la grippe, l'anxiété, le VIH/sida.
- c. Explique les impacts possibles des défis de santé chez un individu au niveau physique, mental et spirituel, p. ex. l'irritabilité, la fatigue, le manque de motivation, l'anxiété.
- d. Examine les influences historiques (y compris les pratiques de guérison des Premières Nations et des Métis) et contemporaines y compris la technologie liées à la prévention et à la gestion des problèmes de santé, y compris la santé et la maladie mentale, le VIH/sida, l'hépatite C et le diabète.
- e. Examine ce qu'il en coûte à la société lorsqu'on ne réussit pas à prévenir ou à gérer les risques pour la santé.
- f. Recherche les stratégies de réduction de risques et de conséquences associés à des phénomènes de la santé, telles que :
  - l'obésité;
  - la résistance aux antibiotiques;
  - la propagation du VIH/sida;
  - la prévention ou la gestion des défis de santé.
- g. Étudie les changements par choix ou par nécessité dans des pratiques, p. ex. nouvelles plantes pour remplacer celles qui ont disparu ou ne sont plus disponibles.

**L'élève devra :**

**4CHC.3 Déterminer des habiletés interpersonnelles et des stratégies saines pour le maintien de l'harmonie ou la résolution des désaccords dans une relation.**

**L'élève :**

- a. Distingue les caractéristiques d'une relation saine et d'une relation malsaine et détermine les liens entre une relation saine et un esprit et un corps sains.
- b. Détermine des comportements sains, y compris la communication positive pour le maintien de l'harmonie dans des situations de jeu et de compétition, par exemple :
  - apprécier le silence comme une occasion de réfléchir et de choisir une réponse vs une réaction impulsive;
  - dépersonnaliser des commentaires par l'analyse des idées sans viser la personne.
- c. Explique les effets de différents facteurs y compris :
  - la pression des pairs;
  - l'utilisation des stratégies de communication;
  - les idées préconçues.
- d. Propose des solutions possibles à des situations désagréables dans le jeu tels que :
  - se joindre à une autre activité ou négocier des changements dans le jeu;
  - écouter et poser des questions.
- e. Discute des comportements qui pourraient amener les autres à se sentir inclus et ceux qui pourraient inspirer un sentiment de rejet.
- f. Représente à quoi ressemble un désaccord, du point de vue visuel, sonore et émotif.
- g. Reconnaît les éléments déclencheurs (p. ex. colère, frustration) pour soi-même et pour autrui (p. ex. insultes, réprimandes, promesses non tenues), et les décrit.
- h. Pratique des stratégies pour se calmer et discute de l'importance de rester calme lorsqu'il y a désaccord.
- i. Reconnaît que les désaccords surviennent aussi bien dans les relations saines que dans les relations malsaines.
- j. Illustre l'impact sur les relations des désaccords réglés positivement vs des désaccords non réglés.
- k. Justifie sa réponse à l'aide de la question suivante : Est-ce que je peux respecter d'autres points de vue, croyances ou valeurs et respecter les miens aussi?
- l. Détermine des façons saines de communiquer avec les pairs qui ne font pas partie de son cercle d'amis, p. ex. écouter et poser des questions, faire un compliment.

**L'élève devra :**

**4CHC.4 Déterminer la responsabilité personnelle en matière de sécurité et de protection dans une variété de situations.**

**L'élève :**

- a. Examine ses connaissances antérieures ainsi que les nouvelles informations acquises au sujet de la sécurité, y compris la sécurité sur Internet.
- b. Explore ses propres besoins fondamentaux de sécurité (p. ex. sur Internet, à la chasse, sur l'eau, à vélo, en sports extrêmes, en matière d'incendie) et ceux d'autrui dans sa communauté.
- c. Démontre les risques associés à différents contextes, tels que des activités personnelles et de activités communautaires.
- d. Étudie les règles de sécurité sur Internet, ainsi que les risques et les stratégies qui y sont associés.
- e. Décrit diverses règles et pratiques de sécurité liées aux besoins reconnus de la communauté.
- f. Investigue les lois, les règles ou les initiatives de la communauté qui visent à minimiser les risques ou à éviter les problèmes, par exemple :
  - lois : détecteurs de fumée obligatoires dans certains endroits, interdiction de faire des feux, gilets de sauvetage obligatoires en bateau;
  - règles : de sécurité à l'école ou lors des jeux sportifs;
  - initiatives : des programmes de sécurité de la communauté, p. ex. la Surveillance de quartier (Neighbourhood Watch).
- g. Illustre des politiques ou des plans de sécurité se rapportant à divers milieux, par exemple :
  - foyer : plan d'incendie;
  - école : intimidation;
  - rue : maison désignée sécuritaire en cas d'urgence.
- h. Distingue les comportements qui peuvent mettre en péril la sécurité des gens et ceux qui assurent la sécurité dans une variété de situations (p. ex. ne pas prendre/prendre des risques; ne pas porter/porter l'équipement de protection individuel; ne pas faire/faire un plan et le suivre; ne pas demander/demander la permission).
- i. Communique ses attentes en ce qui concerne la sécurité et la protection personnelles dans divers milieux ou situations, p. ex. à la maison, dans la rue, sur Internet, dans les cas d'intimidation.
- j. Discute de la responsabilité de l'élève d'avoir un comportement sécuritaire et éthique dans l'utilisation de la technologie.

**L'élève devra :**

**4CHC.5 Déterminer l'influence des relations sur l'identité, y compris le concept de soi, l'estime de soi et l'autonomie.**

**L'élève :**

- a. Examine différentes façons de mieux comprendre et d'aider les autres à définir leur perception de soi, p. ex. poser des questions, raconter des histoires, offrir de l'aide.
- b. Étudie les définitions du concept de soi (l'idée que l'on a de soi-même), de l'estime de soi (sentiment de fierté vis-à-vis de soi-même) et de l'autonomie (le droit de faire ses propres choix) pour comprendre ce qu'est l'identité.
- c. Établit des liens entre l'identité et :
  - la façon dont on se sent intérieurement;
  - la façon de se définir par rapport aux qualités personnelles, aux caractéristiques et aux définitions culturelles.
- d. Communique sa compréhension personnelle de l'identité.
- e. Détermine les facteurs (p. ex. attitude personnelle, milieu valorisant, réalisations, esprit positif, stéréotypes dans les médias, culture, sexe) qui peuvent influencer son identité.
- f. Étudie les définitions du concept de soi (l'idée que l'on a de soi-même), de l'estime de soi (sentiment de fierté vis-à-vis de soi-même) et de l'autonomie (le droit de faire ses propres choix), pour comprendre ce qu'est l'identité.
- g. Donne des exemples de l'influence positive et négative des pairs sur le concept de soi, l'estime de soi et l'autonomie, par exemple :
  - souffrir d'un sentiment d'infériorité;
  - avoir confiance ou un excès de confiance;
  - être craintif ou craintive;
  - limiter ou atteindre son potentiel.
- h. Illustre l'influence possible des autres en matière de comportement approprié ou inapproprié, p. ex. le respect ou le non-respect de la loi ou la consommation d'alcool et de drogues par les mineurs.

**L'élève devra :**

**4CHC.6 Évaluer des stratégies saines de gestion du stress et de l'anxiété.**

**L'élève :**

- a. Utilise un langage clair en lien avec le stress et la description des sentiments, par exemple :
  - Triste : Je me sens triste. L'émotion est forte – un 6 sur une échelle de 1 à 10.
  - Heureux : Je suis tellement heureuse – c'est fort comme un 10 sur 10.
- b. Explique sa compréhension du stress.
- c. Reconnait les situations qui peuvent être stressantes et examine des réactions possibles à l'expérience.
- d. Détermine comment et pourquoi les gens réagissent différemment au stress, p. ex. traditions culturelles, une personne qui sert de modèle.
- e. Cerne les réactions souvent liées au stress, p. ex. augmentation du rythme cardiaque, rougeur, nœuds dans l'estomac, papillons dans l'estomac, anxiété, insomnie, augmentation ou baisse de la productivité.
- f. Considère des stratégies possibles dans la gestion des situations stressantes, p. ex. écrire dans un journal personnel, pratiquer des techniques de relaxation, faire de l'exercice, demander des conseils, participer à des cérémonies culturelles.
- g. Examine la façon dont les médias présentent les facteurs de stress tels qu'un divorce, un décès et une perte, de même que leur représentation des stratégies de gestion du stress, et en discute.
- h. Examine les différentes façons de gérer le stress.

## Prendre des décisions éclairées, fondées sur ses connaissances relatives à la santé

L'élève devra :

**4PD.1 Déterminer l'impact de la responsabilité personnelle et de la communication dans la prise de décisions éclairées au sujet de**

**:**

- **la saine alimentation et l'activité physique;**
- **la prévention et la gestion des défis de santé;**
- **le maintien ou le rétablissement de l'harmonie dans les relations;**
- **la sécurité et la protection;**
- **l'identité personnelle;**
- **les facteurs de stress et d'anxiété.**

L'élève :

- a. Fait l'inventaire des facteurs d'influence sur la communication et la responsabilité personnelle lors de la prise de décision.
- b. Tient compte du but et des conséquences de la communication dans la prise de décision.
- c. Examine les facteurs qui ont le plus d'influence sur la responsabilité personnelle.
- d. Détermine les occasions de faire preuve de responsabilité personnelle quand vient le temps de prendre une décision.
- e. Fait le lien entre les comportements personnels et les résultats possibles pour la santé (l'inactivité et le diabète).
- f. Illustre l'influence de la responsabilité personnelle sur la prise de décisions éclairées, p. ex. dessine une personne qui comprend que son comportement envers elle-même et les autres peut avoir des conséquences importantes, prévoit l'impact de l'action ou de l'inaction, des paroles ou du silence sur certaines situations.
- g. Décrit des exemples personnels où l'on a :
  - fait preuve de sens de la responsabilité;
  - fait preuve d'un manque de responsabilité.
- h. Évalue l'importance du silence et de la réflexion lors de la prise de décision de façons différentes, p. ex. par une saynète, dans un journal, sur une affiche.

**Appliquer des décisions qui vont améliorer sa santé personnelle ou celle des autres**

**L'élève devra :**

**4AP.1 Concevoir un plan d'action de quatre jours, axé sur l'un des éléments étudiés suivants :**

- **une saine alimentation et de l'activité physique;**
- **la prévention et la gestion des défis de santé;**
- **le maintien ou le rétablissement de l'harmonie dans les relations;**
- **la sécurité et la protection;**
- **l'identité personnelle;**
- **les facteurs de stress et d'anxiété.**

**L'élève :**

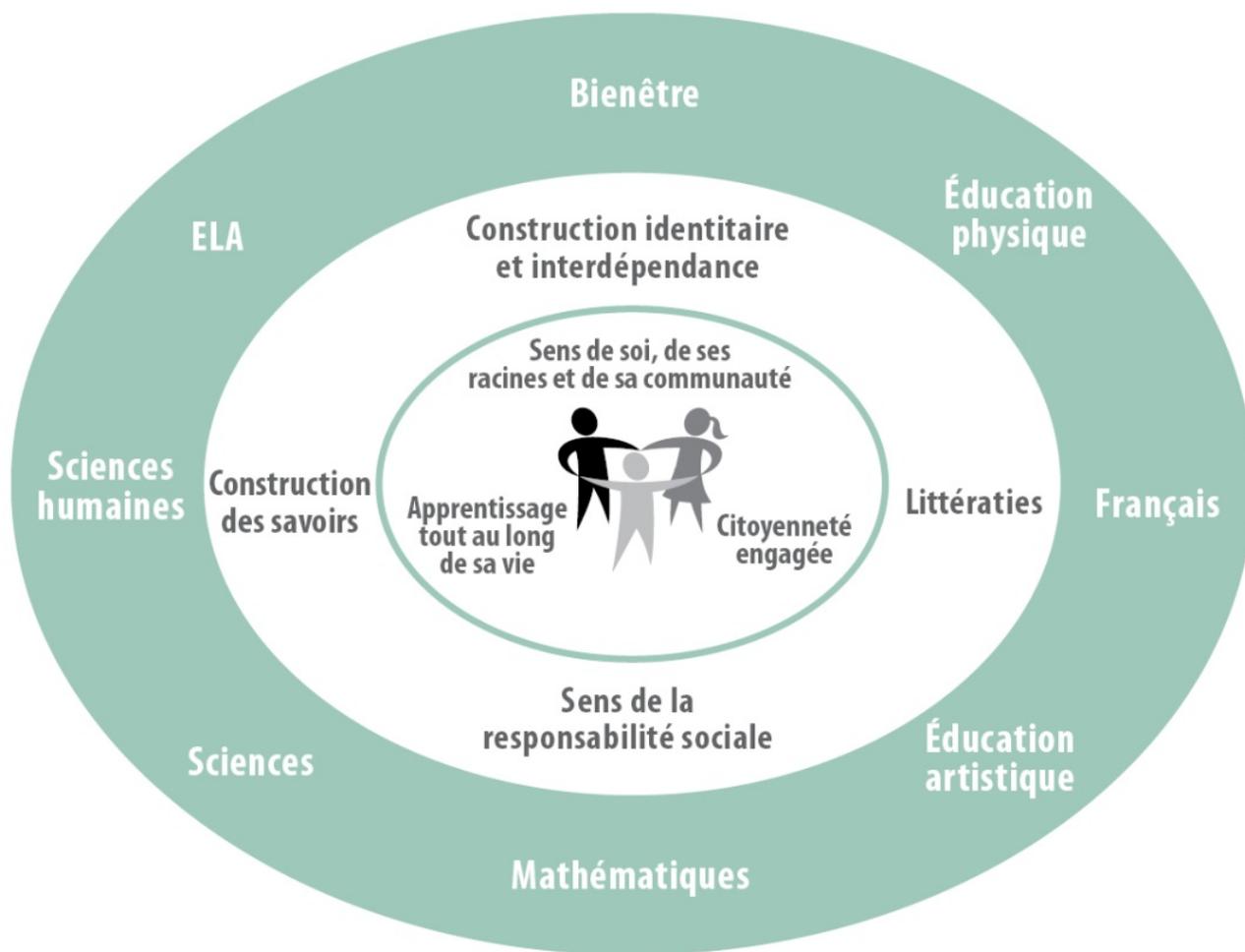
- a. Élabore un plan d'action, avec calendrier d'implantation, en se basant sur les questions suivantes :
  - Qu'est-ce que je vais faire?
  - Pourquoi est-ce que je veux le faire?
  - Pour quand vais-je le faire?
  - Comment vais-je le faire?
  - Qui sera impliqué dans mon plan d'action?
  - Où vais-je le faire?
- b. Exécute, avec de l'aide, le plan d'action, en respectant le calendrier.
- c. Évalue le plan d'action à l'aide de questions, par exemple :
  - Qu'est-ce qui a bien fonctionné?
  - Qu'est-ce que j'ai trouvé facile? Difficile?
  - Qu'est-ce que je ferai différemment la prochaine fois?
  - Est-ce que j'ai communiqué efficacement mon plan d'action?

## Le bien-être et les autres matières

Le bien-être abordé de façon interdisciplinaire, dans 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 ou elle aimerait apprendre dans l'avenir. De plus, l'élève est encouragé à devenir responsable de son apprentissage et engagé dans celui-ci, ce qui rend l'apprentissage plus signifiant. Une approche interdisciplinaire permet à l'élève de se développer de manière équilibrée tant au niveau physique, émotif et 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 deux niveaux scolaires

| Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires pour agir en vue d'améliorer sa santé  |   |
|--|---|
| <p><b>4CHC.1 Discerner une représentation saine de l'alimentation et de l'activité physique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>à la préadolescence;</li> <li>à l'adolescence.</li> </ul>   | <p><b>5CHC.1 Analyser ses propres habitudes alimentaires.</b></p>   |
| <p><b>4CHC.2 Examiner les contributions des méthodes traditionnelles de guérison, y compris des pratiques des Premières Nations et des Métis et de la médecine occidentale, dans la prévention et la gestion des défis de santé, y compris :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la maladie mentale;</li> <li>le VIH/sida;</li> <li>l'hépatite C;</li> <li>le diabète.</li> </ul> | <p><b>5CHC.2 Comprendre les responsabilités associées aux changements physiques, sociaux, spirituels et affectifs lors de la puberté.</b></p>   |
| <p><b>4CHC.3 Déterminer des habiletés interpersonnelles et des stratégies saines pour le maintien de l'harmonie ou la résolution des désaccords dans une relation.</b></p>   | <p><b>5CHC.3 Évaluer l'impact des maladies infectieuses et des maladies non infectieuses sur le bien-être holistique, y compris le VIH/sida et l'hépatite C.</b></p>  |
| <p><b>4CHC.4 Déterminer la responsabilité personnelle en matière de sécurité et de protection dans une variété de situations.</b></p>  | <p><b>5CHC.4 Établir des liens entre l'image de soi, l'identité personnelle et le bien-être personnel.</b></p>  |
| <p><b>4CHC.5 Déterminer l'influence des relations sur l'identité, y compris le concept de soi, l'estime de soi et l'autonomie.</b></p>   | <p><b>5CHC.5 Analyser les effets de la violence et des mauvais traitements sur le bien-être personnel, familial et communautaire.</b></p>   |
| <p><b>4CHC.6 Évaluer des stratégies saines de gestion du stress et de l'anxiété.</b></p>   | <p><b>5CHC.6 Cerner l'influence des pairs et se montrer prêt à éviter des situations potentiellement dangereuses où des pairs pourraient exercer des pressions (y compris mentir, consommer des substances et intimider).</b></p> |
|  | <p><b>5CHC.7 Cerner l'importance de l'autorégulation et de la responsabilité de son comportement.</b></p>   |

| Prendre des décisions éclairées, fondées sur ses connaissances relatives à la santé   |  |
|---|--|
| <p><b>4PD.1 Déterminer l'impact de la responsabilité personnelle et de la communication dans la prise de décisions éclairées au sujet de :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la saine alimentation et l'activité physique;</li> <li>la prévention et la gestion des défis de santé;</li> <li>le maintien ou le rétablissement de l'harmonie dans les relations;</li> <li>la sécurité et la protection;</li> <li>l'identité personnelle;</li> <li>les facteurs de stress et d'anxiété.</li> </ul> | <p><b>5PD.1 Proposer des solutions à des défis de bien-être liés :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>aux habitudes alimentaires;</li> <li>aux changements lors de la puberté;</li> <li>aux effets de la maladie;</li> <li>à l'identité et au bien-être;</li> <li>à la violence;</li> <li>à la pression des pairs;</li> <li>à la capacité d'autorégulation.</li> </ul> |

**Appliquer des décisions qui vont améliorer sa santé personnelle ou celle des autres**

**4AP.1 Concevoir un plan d'action de quatre jours, axé sur l'un des éléments étudiés suivants :**

- *une saine alimentation et de l'activité physique;*
- *la prévention et la gestion des défis de santé;*
- *le maintien ou le rétablissement de l'harmonie dans les relations;*
- *la sécurité et la protection;*
- *l'identité personnelle;*
- *les facteurs de stress et d'anxiété.*

**5AP.1 Concevoir un plan d'action de cinq jours axé sur les éléments suivants, y compris :**

- *les habitudes alimentaires personnelles;*
- *les changements lors de la puberté;*
- *les conséquences de la maladie;*
- *l'identité et le bien-être;*
- *la violence;*
- *la pression des pairs;*
- *l'autorégulation.*

## Lexique

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

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

**Dimensions de la santé** : Comprennent les 4 dimensions suivantes, qui sont interdépendantes:

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

**Eurocentrisme** : Tendance à considérer une situation d'un point de vue étroitement européen.

**For intérieur** : La notion spirituelle qu'il y a un élément fondamental au sein des personnes, l'esprit, qui est séparable du corps physique. D'autres termes selon l'usage sont: la conscience, les valeurs, la force universelle de la vie, l'âme.

**Identité** : Idée formée de plusieurs sources que chacun se fait de soi-même et qui peut influencer son comportement. Cette idée comprend entre autres : la conscience de son propre corps et de la manière dont il répond ou non aux besoins de la personne; la conscience de ce que l'on veut et de ce que l'on peut, de ce qui plait ou déplaît et la conscience de la manière dont on établit un rapport avec d'autres personnes et dont les autres vous perçoivent.

**Savoir-faire en santé** : La capacité de l'individu à obtenir et à comprendre l'information de base en santé afin de prendre des décisions saines.

## 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) ([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) ([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) ([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/) ([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.