

Bien-être

5

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.

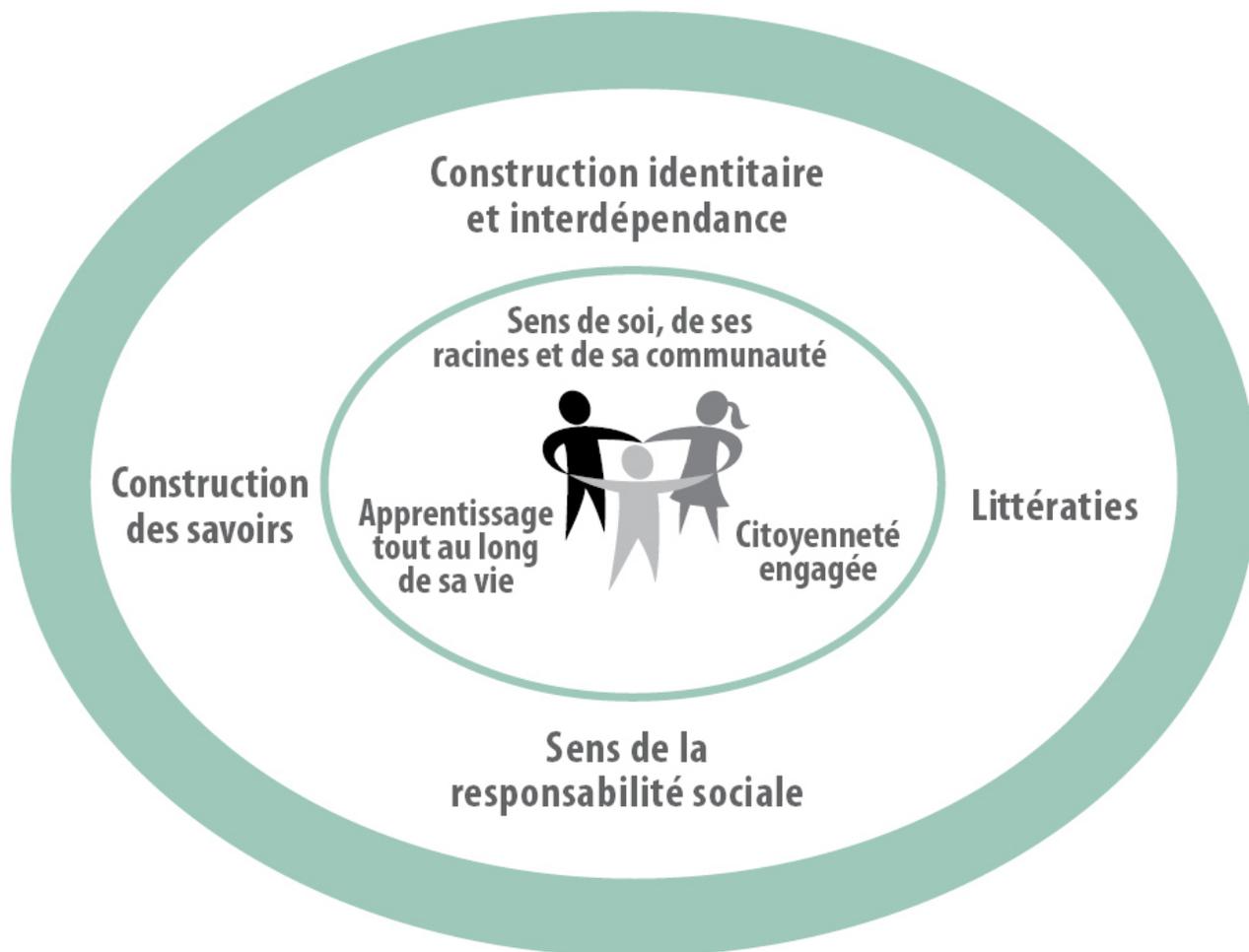
Le sens de soi, de ses racines et de sa communauté

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

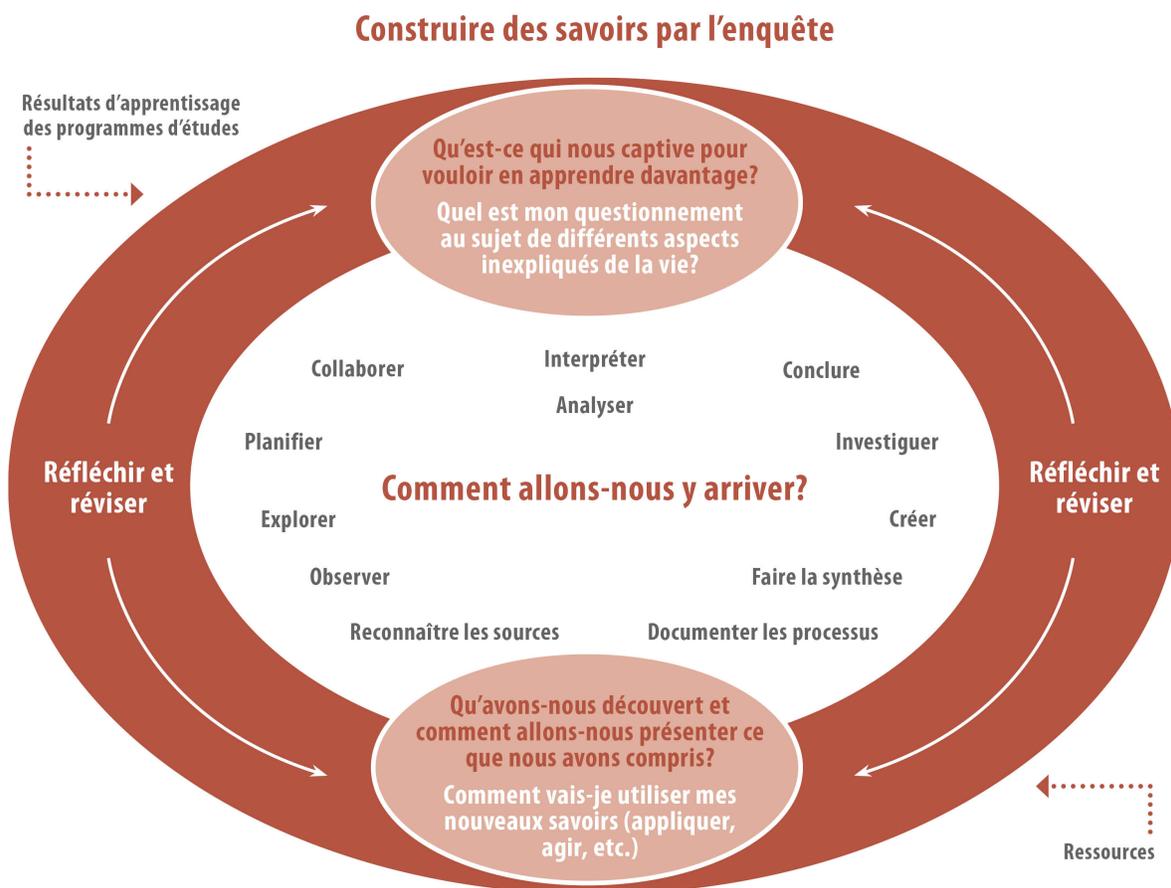
Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés.*

Apprentissage par enquête

L'apprentissage par enquête est une approche philosophique de l'enseignement-apprentissage de la construction des savoirs favorisant une compréhension approfondie du monde. Cette approche est ancrée dans la recherche et dans les modèles constructivistes. Elle permet à l'enseignant 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.

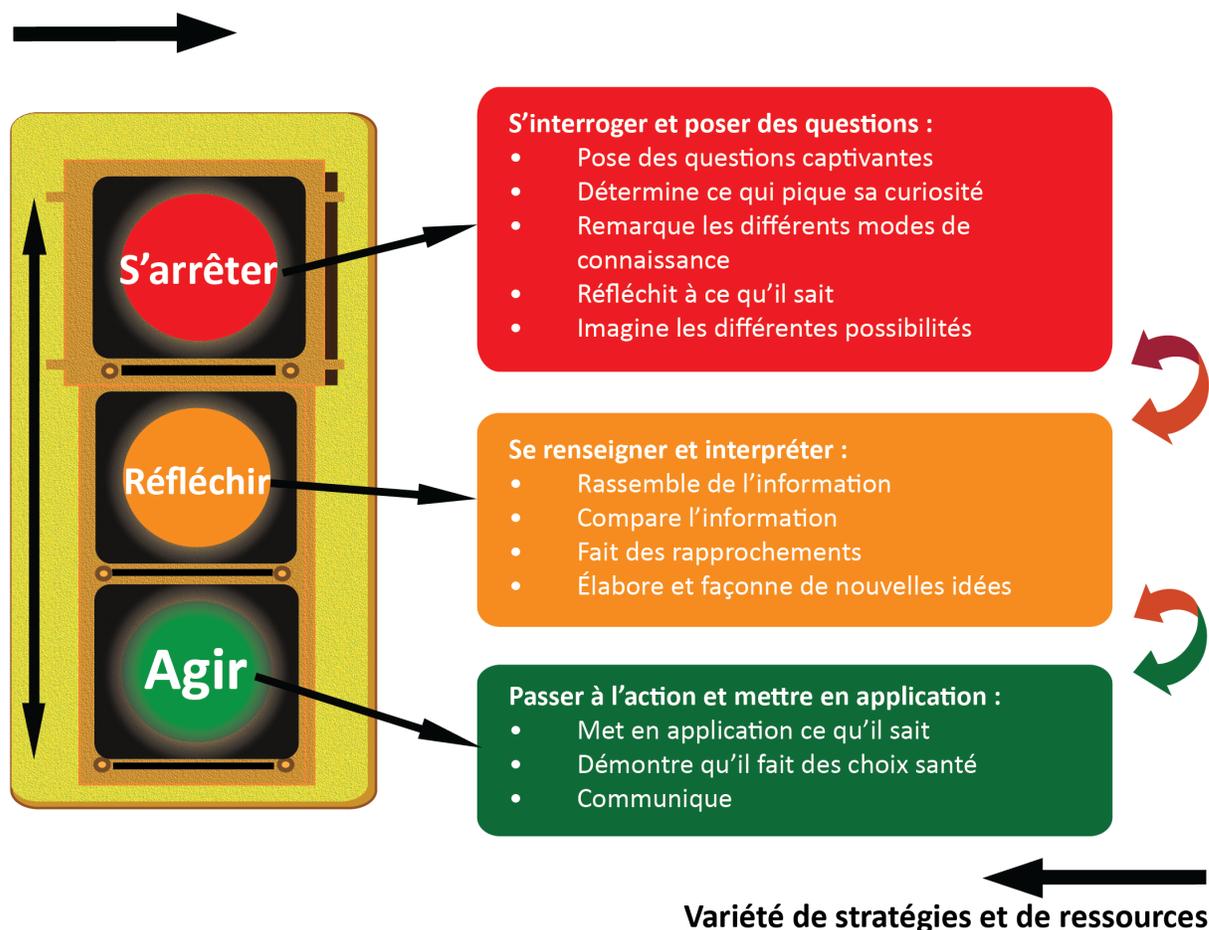
L'enquête ne doit pas s'envisager en termes de projets isolés, entrepris occasionnellement et individuellement dans le cadre de la pédagogie traditionnelle de la transmission des savoirs. Elle n'est pas non plus une méthode à implanter en suivant un scénario élaboré à l'avance. (Galileo Educational Network,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

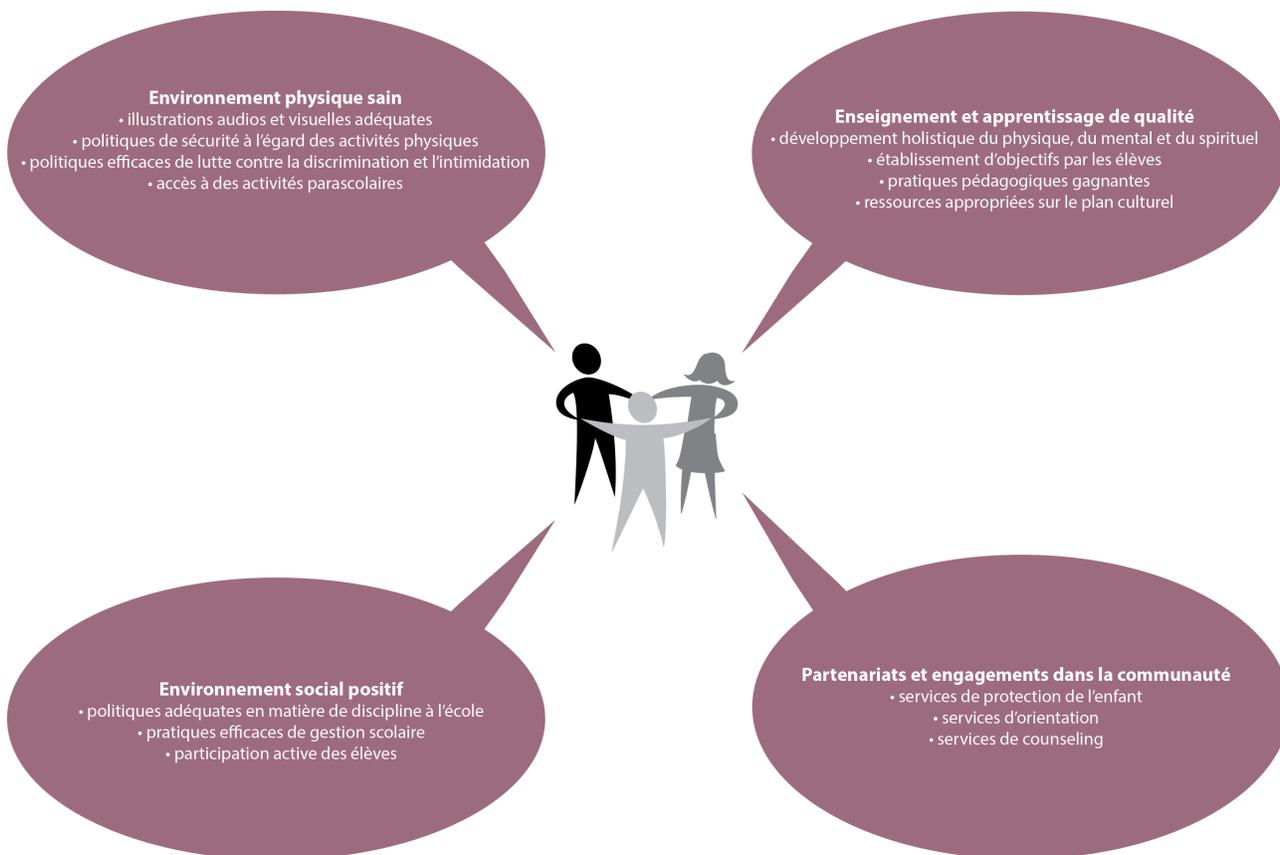
Le but de l'approche globale de la santé en milieu scolaire est de favoriser de façon collaborative :

- 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.

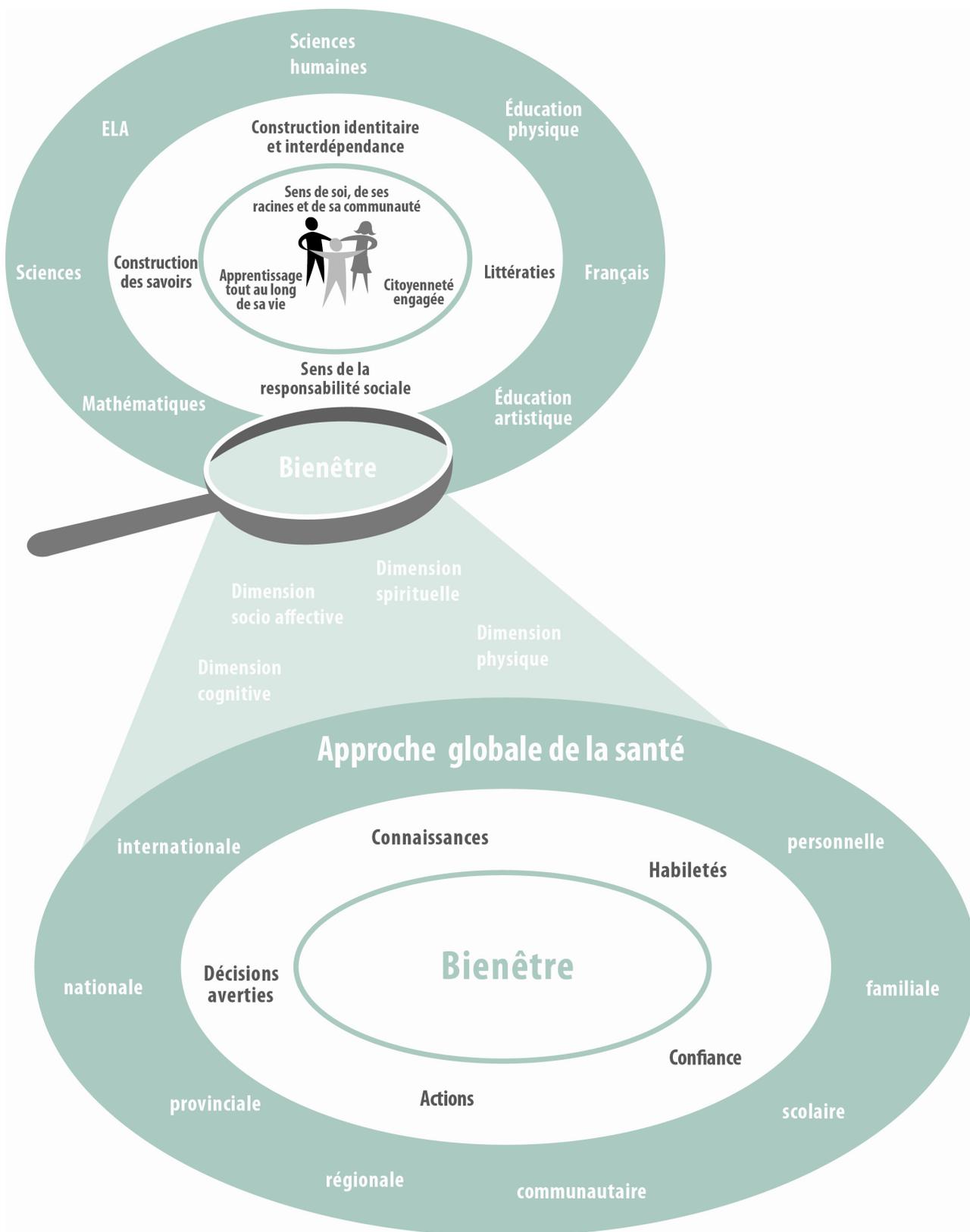
Ce programme d'études nous invite à penser à l'éducation au bien-être en termes des besoins et des intérêts des élèves. Comment l'éducation au bien-être peut-elle être plus stratégique, engageante et authentique? Comment peut-elle aider les jeunes enfants et les adolescents :

- 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	
5CHC.1(a)			
5	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)	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 et celle des autres.
Perspective soutenant la 5^e année :	Surmonter les obstacles et saisir les occasions qui contribuent au bien-être holistique.

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation (suite)

Résultats d'apprentissage

Développer les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires pour agir en vue d'améliorer sa santé
5CHC.1 Analyser ses propres habitudes alimentaires.
5CHC.2 Comprendre les responsabilités associées aux changements physiques, sociaux, spirituels et affectifs lors de la puberté.
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.
5CHC.4 Établir des liens entre l'image de soi, l'identité personnelle et le bien-être personnel.
5CHC.5 Analyser les effets de la violence et des mauvais traitements sur le bien-être personnel, familial et communautaire.
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).
5CHC.7 Cerner l'importance de l'autorégulation et de la responsabilité de son comportement.

Prendre des décisions éclairées, fondées sur ses connaissances relatives à la santé
<p>5PD.1 Proposer des solutions à des défis de bien-être liés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • aux habitudes alimentaires; • aux changements lors de la puberté; • aux effets de la maladie; • à l'identité et au bien-être; • à la violence; • à la pression des pairs; • à la capacité d'autorégulation.

Appliquer des décisions qui vont améliorer sa santé personnelle ou celle des autres
<p>5AP.1 Concevoir un plan d'action de cinq jours axé sur les éléments suivants, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.

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

L'élève devra :

5CHC.1 Analyser ses propres habitudes alimentaires.

L'élève :

- a. Étudie une variété de sources d'information par rapport à la nourriture et aux boissons, p. ex. les membres de la famille, les ressources écrites, les médias, les nutritionnistes et les Aînés.
- b. Démontre diverses influences de la publicité sur les habitudes alimentaires.
- c. Explique l'importance de lire et de comprendre les étiquettes des aliments, y compris les renseignements sur la portion, les calories et la valeur nutritive, (p. ex. gras, sel et sucre) afin de faire des choix alimentaires sains.
- d. Étudie une variété de sources d'information sur les bonnes habitudes alimentaires, p. ex. cinq petits repas par jour, aliments de diverses cultures et traditions, régime végétarien.
- e. Présente ses réflexions sur sa consommation d'aliments pendant environ cinq jours, par exemple :
 - la portion consommée;
 - la quantité de gras (lipides), de sucre et de sel;
 - l'heure et le lieu.
- f. Discute de l'importance de la planification d'une alimentation saine et équilibrée selon ses besoins, p. ex. un régime végétarien ou un régime diabétique.
- g. Examine son expérience personnelle et celle des autres en ce qui concerne les aliments transformés et les aliments non transformés.
- h. Explique les facteurs d'influence sur ses habitudes alimentaires, p. ex. facteurs culturels, environnementaux, géographiques, socioéconomiques.
- i. Discerne des changements dans les habitudes alimentaires à travers les générations, par exemple :
 - au sein de cultures diverses incluant les Premières Nations et les Métis;
 - dans sa propre famille;
 - la manière d'étiqueter la nourriture;
 - la manière de manger, p. ex. « la malbouffe », « buffet à volonté », « la restauration rapide ».
- j. Mène une enquête au sujet du pour et du contre de la consommation d'aliments non transformés et d'aliments transformés.
- k. Explique les changements qui se produisent dans notre corps et leur influence dans nos habitudes alimentaires, p. ex. augmentation de l'appétit durant les poussées de croissance, besoin d'énergie pendant les exercices.

L'élève devra :

5CHC.2 Comprendre les responsabilités associées aux changements physiques, sociaux, spirituels et affectifs lors de la puberté.

L'élève :

- a. Identifie des sources d'information au niveau local, provincial et national à propos de la puberté.
- b. Présente des critères pour l'identification de sources d'information fiables sur la puberté.
- c. Trouve les termes justes se rapportant à l'anatomie sexuelle et à l'identité sexuelle en ce qui concerne les changements à la puberté, et utilise ces termes.
- d. Décrit les changements physiques primaires (p. ex. organes et système de reproduction) et secondaires (p. ex. développement du système pileux, changement de la forme du corps) qui sont associés à la puberté.
- e. Détermine que la puberté est un processus naturel que les jeunes vivent souvent à des rythmes différents.
- f. Présente les changements au niveau social, affectif et spirituel lors de la puberté, par exemple :
 - l'attirance sexuelle;
 - l'insécurité;
 - les sautes d'humeur;
 - le besoin d'affirmer ses propres idées et ses valeurs.
- g. Explique le processus des menstruations et de la spermatogénèse.
- h. Examine des stratégies de gestion des changements sociaux, affectifs, physiques et spirituels à l'aide de stratégies telles que : se poser et poser des questions, faire de l'activité physique, exprimer ses sentiments.
- i. Examine ses responsabilités en matière de gestion des changements sociaux, affectifs, physiques et spirituels associés à la puberté, p. ex. poser des questions, faire de l'activité physique, éprouver une attirance sexuelle et des sentiments amoureux envers d'autres personnes, soins d'hygiène personnelle.
- j. Fait un résumé, au sujet des changements à venir au niveau physique et socioaffectif de la puberté et des responsabilités associées à la puberté, p. ex. rites de passage, enseignements spéciaux quant aux rôles des femmes chez certains peuples des Premières Nations et chez les Métis.

L'élève devra :

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.

L'élève :

- a. Donne des exemples de sources d'information locales, provinciales et nationales sur la santé.
- b. Présente des critères pour l'identification de sources d'information fiables sur la santé.
- c. Compile une variété de sources d'information axées sur les maladies infectieuses et non infectieuses y compris le cancer, le diabète, la dépression et les maladies du cœur.
- d. Distingue entre les maladies infectieuses et des maladies non infectieuses, telles que :
 - se sentir malade;
 - être atteint d'une maladie.
- e. Montre sa compréhension des façons dont le corps se protège contre la maladie, p. ex. la peau saine, le système immunitaire, les endroits d'infiltration de microbes dans le corps.
- f. Effectue une recherche à l'aide de questions telles que :
 - D'où viennent les nouvelles maladies?
 - Pourquoi certaines personnes meurent-elles d'une maladie tandis que d'autres peuvent être guéries?
 - Pourquoi certaines maladies sont-elles plus fréquentes chez les adultes que chez les enfants, et vice-versa?
 - Une personne peut-elle être atteinte d'une maladie et vivre quand même en santé?
- g. Établit le lien entre les maladies infectieuses et non infectieuses et le bien-être personnel, familial et communautaire.
- h. Décrit les défis liés à la maladie dans l'atteinte ou le maintien du bien-être physique, mental, affectif et spirituel.

L'élève devra :

**5CHC.4 Établir des liens
entre l'image de soi, l'identité
personnelle et le bien-être
personnel.**

L'élève :

- a. Examine les connaissances et l'information sur l'image de soi.
- b. Discute des critères qui peuvent être appliqués pour déterminer si une source d'information sur le bien-être personnel est fiable.
- c. Décrit les qualités importantes chez une personne, quels que soient son sexe, sa culture, son orientation sexuelle, son apparence, ses capacités ou sa langue.
- d. Distingue entre un stéréotype, un préjugé et la discrimination.
- e. Interprète les malentendus diffusés par les médias au sujet de l'identité, p. ex. la violence, la discrimination, le traitement équitable de tous.
- f. Justifie ses réponses à l'aide de questions telles que :
 - Comment les préjugés se développent-ils?
 - Pourquoi certaines personnes ont-elles une image réaliste d'elles-mêmes tandis que d'autres en ont une image déformée?
 - Pourquoi certains stéréotypes sont-ils plus courants que d'autres?
 - Comment la « diversité de la pensée » est-elle nécessaire pour le bien-être de la communauté?
- g. Explore et décrit ce qu'une personne peut penser, dire et faire pour développer ou renforcer une image de soi positive, chez elle comme chez autrui, p. ex. reconnaître les remarques négatives et éviter de faire ce type de remarques; remettre en question les stéréotypes, les idées préconçues et la discrimination fondés sur l'apparence ou l'image de soi.
- h. Partage ses expériences sur les effets des stéréotypes et de la discrimination.
- i. Réfléchit à l'image de soi conçue comme « la façon dont on se voit soi-même, compte tenu de ce que l'on pense de son apparence, de ses capacités et de son caractère ».
- j. Discute de l'impact potentiel des influences internes et externes sur son image de soi, par exemple :
 - les attentes de la famille et des amis;
 - les valeurs et les croyances familiales;
 - la diversité de cultures et de religions;
 - les perceptions envers un élève en immersion française.
- k. Met en pratique des stratégies pour l'expression de sentiments associés aux changements physiques et affectifs lors de la puberté.
- l. Détermine l'influence des privilèges tels le niveau d'instruction, la richesse et l'accès aux ressources, ou l'absence de ces privilèges.

L'élève devra :

5CHC.5 Analyser les effets de la violence et des mauvais traitements sur le bien-être personnel, familial et communautaire.

L'élève :

- a. Cerne les qualités d'une relation saine, p. ex. le respect, l'honnêteté, la fiabilité.
- b. Détermine que la violence et les mauvais traitements servent à prendre le contrôle sur quelqu'un ou à le conserver.
- c. Détermine que les mauvais traitements peuvent prendre plusieurs formes (p. ex. physique, verbale, sexuelle, psychologique, financière).
- d. Justifie ses réponses à l'aide de questions telles que :
 - Qu'est-ce qui peut motiver à maltraiter un individu, un autre individu ou un groupe de personnes?
 - La violence est-elle un trait hérité?
 - Pourquoi les mauvais traitements semblent-ils être plus fréquents dans certaines communautés que d'autres?
 - Comment une société établit-elle un seuil de tolérance envers la violence?
- e. Reconnaît les indices d'une relation malsaine, p. ex. injures, blâme, jurons, jalousie, destruction des biens, mensonge, humiliation.
- f. Détermine qu'une personne victime de mauvais traitements n'est jamais responsable du comportement violent d'autrui et n'est pas à blâmer pour ce comportement.
- g. Examine les normes scolaires et communautaires en ce qui concerne la violence et les mauvais traitements, et commence à les remettre en question.
- h. Cerne des menaces à la maison, à l'école et dans la communauté et des solutions à la sécurité personnelle.
- i. Détermine comment assurer sa propre sécurité et obtenir du soutien, par ex. une maison de transition.
- j. Partage des solutions à des défis anticipés par une personne qui veut accéder des services de soutien.
- k. Examine les conséquences possibles (p. ex. physiques, mentales, affectives et spirituelles), à court et à long terme, de la violence et des mauvais traitements, pour soi-même et pour autrui.

L'élève devra :

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).

L'élève :

- a. Discute des motivations pour les camarades d'exercer de la pression les uns sur les autres.
- b. Détermine des caractéristiques d'interactions saines et d'interactions malsaines avec ses pairs, p. ex. l'encouragement, la pression, les compliments, les critiques, les cadeaux, les invitations.
- c. Justifie des réponses personnelles à des questions, par exemple :
 - Pourquoi la pression des pairs est-elle plus courante à l'adolescence qu'à d'autres moments de la vie?
 - Comment et pourquoi la pression qu'exercent les pairs change-t-elle à mesure que l'on vieillit?
 - Comment mes propres pensées, mes propres sentiments et mes propres actions influencent-ils mes pairs?
- d. Distingue entre différents types de pression, p. ex. interne, indirecte, directe.
- e. Illustre des exemples d'influence positive et négative par les pairs à l'égard de la prise de décision.
- f. Met en pratique des stratégies pour réduire ou éliminer les situations potentiellement dangereuses, p. ex. écouter son intuition, planifier en vue d'éviter des situations où des pressions pourraient être exercées, blâmer ses parents ou parents-substituts, faire un jeu de rôle.

L'élève devra :

5CHC.7 Cerner l'importance de l'autorégulation et de la responsabilité de son comportement.

L'élève :

- a. Identifie des stratégies de détente et de relaxation, p. ex. respirations profondes, l'imagerie mentale, la relaxation des muscles, le dialogue interne, la participation à une cérémonie de purification avec des herbes sacrées.
- b. Utilise des moyens de s'autoréguler dans une variété de contextes authentiques, par exemple :
 - retrouver le calme après des moments d'impulsivité;
 - adopter le silence suite à des occasions bruyantes;
 - éliminer les distractions extérieures.
- c. Reconnait que les émotions existent selon différents degrés d'intensité et décrit ces variations, p. ex. distinguer entre un petit ou un gros problème.
- d. Réfléchit à des situations où il ou elle n'a pas avoué ses pensées, ses paroles ou ses actions, p. ex. a menti pour éviter des conséquences.
- e. Fait preuve des habiletés et de la confiance nécessaires pour avouer avoir mal agi, s'excuser lorsqu'il ou elle est dans son tort et discerner les façons de corriger ses erreurs ou de reconnaître ses torts.
- f. Détermine des mécanismes autorégulateurs dont on n'est pas nécessairement conscient, p. ex. avoir faim : chercher de la nourriture; avoir peur : se battre ou se figer.
- g. Détermine les effets sur soi et sur autrui de scénarios où une stratégie d'autorégulation est en place vs des scénarios sans autorégulation.
- h. Examine les influences sur l'autorégulation, y compris l'influence des adultes présents dans le milieu.
- i. Détermine que tous les choix et toutes les décisions ont des conséquences.
- j. Analyse les droits qui accompagnent les responsabilités personnelles.

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

L'élève devra :

SPD.1 Proposer des solutions à des défis de bien-être liés :

- **aux habitudes alimentaires;**
- **aux changements lors de la puberté;**
- **aux effets de la maladie;**
- **à l'identité et au bien-être;**
- **à la violence;**
- **à la pression des pairs;**
- **à la capacité d'autorégulation.**

L'élève :

- a. Détermine des obstacles communs au bien-être à la préadolescence et l'adolescence, p. ex. la pression des pairs, la période de croissance, les habitudes alimentaires, les relations interpersonnelles.
- b. Détermine des défis et des occasions de santé.
- c. Justifie des réponses aux questions suivantes :
 - Pourquoi les défis de santé existent-ils?
 - Pourquoi existe-t-il chez des gens autant de réactions aux défis et aux occasions d'amélioration de la santé?
- d. Reconnaît que les gens réagissent aux défis et aux occasions de santé de différentes façons.
- e. Analyse les conséquences positives et négatives de la réaction des gens aux défis et aux occasions dans le domaine de la santé.
- f. Formule des stratégies pour relever les défis possibles dans le domaine de la santé.
- g. Met en oeuvre un objectif de classe à propos de l'amélioration de la santé.

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

L'élève devra :

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.**

L'élève :

a. 5AP.1(a) Élabore un plan d'action 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? ans mon plan d'action?
- Où vais-je le faire?

b. Détermine les formes de soutien requises pour exécuter le plan d'action.

c. Exécute, avec de l'aide, les étapes définies dans le plan d'action.

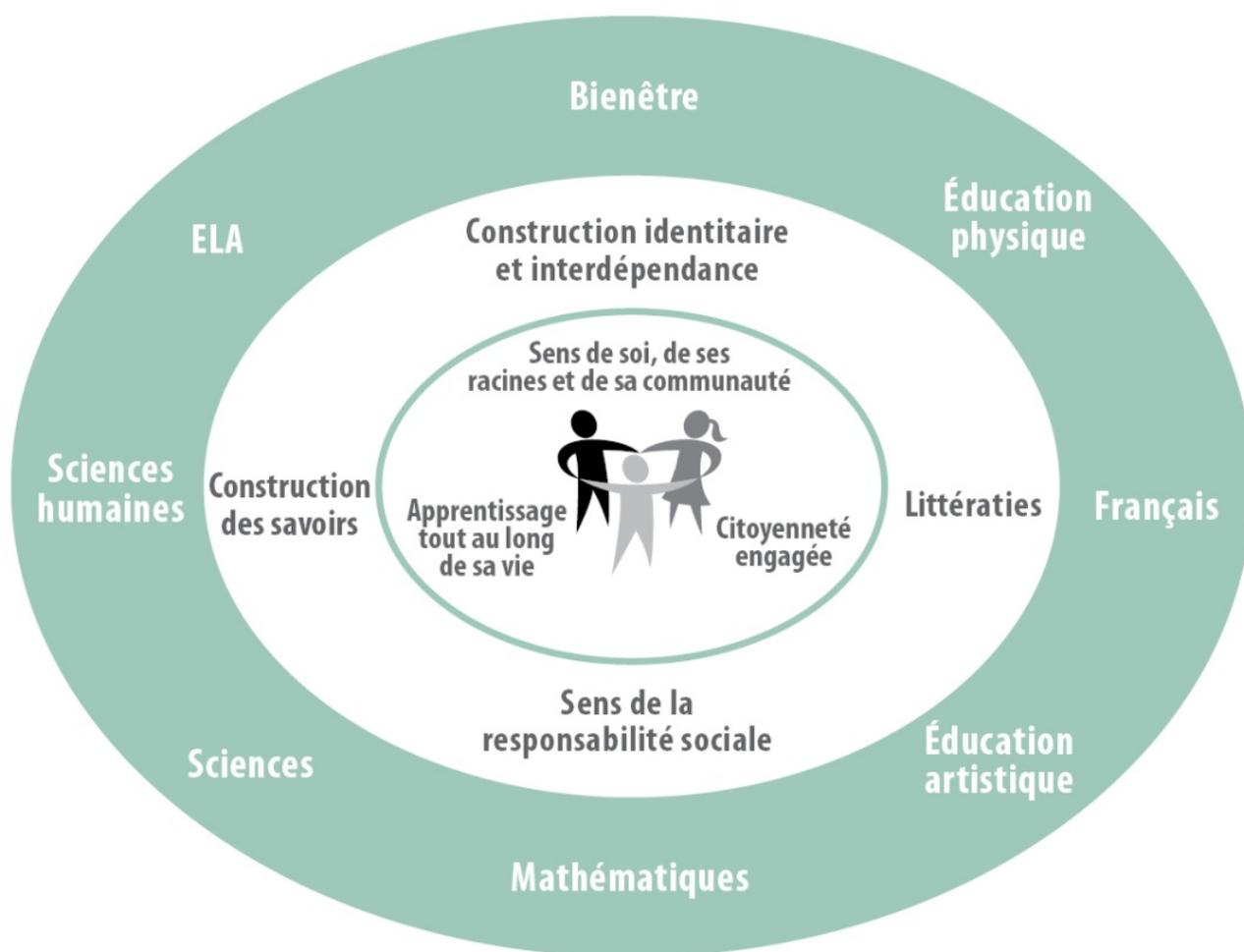
d. Réfléchit pour déterminer si l'objectif a été atteint, et sinon pourquoi?

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	
5CHC.1 Analyser ses propres habitudes alimentaires.	6CHC.1 Discerner les facteurs d'influence du développement de l'identité, des balises personnelles et de la prise de décisions saines, y compris : <ul style="list-style-type: none"> • les balises culturelles et sociétales; • les valeurs familiales; • l'influence des pairs et des médias; • le savoir traditionnel; • les privilèges des Blancs; • les privilèges des hétérosexuels; • les retombées de la colonisation.
5CHC.2 Comprendre les responsabilités associées aux changements physiques, sociaux, spirituels et affectifs lors de la puberté.	6CHC.2 Déterminer les bienfaits des relations saines avec des personnes de divers milieux, de valeurs, de croyances et de balises personnelles différentes.
5CHC.3 Évaluer l'impact des maladies infectieuses et des maladies non infectieuses sur le bien-être holistique, y compris le VIH/sida et l'hépatite C.	6CHC.3 Déterminer les moyens de transmission et l'impact des infections incurables, comme le VIH et l'hépatite C sur : <ul style="list-style-type: none"> • la santé physique, mentale, affective et spirituelle des personnes; • les identités personnelles, familiales et communautaires.
5CHC.4 Établir des liens entre l'image de soi, l'identité personnelle et le bien-être personnel.	6CHC.4 Démontrer des stratégies de saine gestion de soi dans les situations perçues comme stressantes.
5CHC.5 Analyser les effets de la violence et des mauvais traitements sur le bien-être personnel, familial et communautaire.	6CHC.5 Analyser les influences (p. ex. culturelles et sociales) s'exerçant sur l'image corporelle et les normes personnelles s'y rapportant, ainsi que leurs effets sur la santé, et le bien-être de l'individu, de sa famille et de la communauté.
5CHC.6 Cerner l'influence des pairs et se montrer prêt à éviter des situations potentiellement dangereuses où des pairs pourraient exercer des pressions (y compris mentir, consommer des substances et intimider).	6CHC.6 Démontrer les habiletés personnelles liées au développement de pratiques sécuritaires dans la communauté.
5CHC.7 Cerner l'importance de l'autorégulation et de la responsabilité de son comportement.	6CHC.7 Déterminer l'impact de la publicité et des campagnes de promotion sur :

Prendre des décisions éclairées, fondées sur ses connaissances relatives à la santé	
<p>5PD.1 Proposer des solutions à des défis de bien-être liés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>aux habitudes alimentaires;</i> • <i>aux changements lors de la puberté;</i> • <i>aux effets de la maladie;</i> • <i>à l'identité et au bien-être;</i> • <i>à la violence;</i> • <i>à la pression des pairs;</i> • <i>à la capacité d'autorégulation.</i> 	<p>6PD.1 Évaluer le rôle des normes personnelles dans la prise de décisions portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>les saines relations;</i> • <i>les infections incurables;</i> • <i>la gestion du stress;</i> • <i>l'image corporelle;</i> • <i>la sécurité et la promotion de la santé.</i>
	<p>6PD.2 Comparer les avantages et les défis dans la création d'objectifs personnels liés à des thèmes sur la santé, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>les relations avec les autres;</i> • <i>les infections incurables, sur la santé;</i> • <i>la gestion du stress;</i> • <i>l'image corporelle;</i> • <i>la sécurité et la prévention des accidents;</i> • <i>la promotion de la santé.</i>

Appliquer des décisions qui vont améliorer sa santé personnelle ou celle des autres	
<p>5AP.1 Concevoir un plan d'action de cinq jours axé sur les éléments suivants, y compris :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>les habitudes alimentaires personnelles;</i> • <i>les changements lors de la puberté;</i> • <i>les conséquences de la maladie;</i> • <i>l'identité et le bien-être;</i> • <i>la violence;</i> • <i>la pression des pairs;</i> • <i>l'autorégulation.</i> 	<p>6AP.1 Concevoir et mettre en œuvre (avec de l'aide) un plan d'action d'une durée de six jours chacun, qui reflètent ses normes personnelles en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>la prise de décision;</i> • <i>les relations;</i> • <i>les infections incurables;</i> • <i>la gestion du stress;</i> • <i>l'image corporelle;</i> • <i>la sécurité et la promotion de la santé.</i>

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)
- Association for Supervision and Curriculum Development. (2008). ASCD positions. Consulté le 6 février 2008, à http://ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.aac5c799eb8ab12edeb3ffdb62108a0c/#whole_child (http://ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.aac5c799eb8ab12edeb3ffdb62108a0c/#whole_child)
- Baron, J. & Brown, R.V. (1991). Toward improved instruction in teaching decision making to adolescents: A conceptual framework and pilot program. In J. Baron & R.V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (pp. 95-122). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brophy, J. & Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49, 66.
- Campbell, V.N. & Laskey, K.B. (1991). Institutional strategy for teaching decision making in schools. In J. Baron & R.V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (pp. 297-308). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). La littératie en santé au Canada: Une question de bien-être. Consulté le 18 octobre 2012 à <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20080220HealthLiteracy-2.html> (<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20080220HealthLiteracy-2.html>)
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). L'article démontre que la lecture quotidienne contribue à la santé, Consulté le 18 octobre 2012 à <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20070919ReleaseHealthLiteracy.htm> (<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20070919ReleaseHealthLiteracy.htm>)
- Education Review Office. (1996). *Science in schools: Implementing the 1995 science curriculum* (5). Wellington: Crown Copyright.
- Elias, M.J., Branden-Muller, L.R., & Sayette, M.A. (1991). Teaching the foundations of social decision making and problem solving in the elementary school. In J. Baron & R.V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (161-185). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fischhoff, B., Crowell, N.A., & Kipke, M. (1999). Adolescent decision making: Implications for prevention programs: Summary of a workshop. Washington, DC: National Academy Press.
- Galileo Educational Network. (2008). What is inquiry? Consulté le 15 mars 2008 à <http://www.galileo.org/inquiry-what.html> (<http://www.galileo.org/inquiry-what.html>)
- Graumlich, G. & Baron, J. (1991). Teaching decision making in the city: Two experiences. In J. Baron & R. V. Braun (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (147-160). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 34 Health Education 6.
- Institut canadien d'information sur la santé. (2005) Améliorer la santé des jeunes Canadiens, consulté le 20 août 2012 à https://secure.cihi.ca/free_products/IHYC05_webRepFR.pdf (https://secure.cihi.ca/free_products/IHYC05_webRepFR.pdf)
- Kuhlthau, C. C. & Todd, R. J. (2008). *Guided inquiry: A framework for learning through school libraries in 21st century schools*. Newark, NJ: Rutgers University.
- Kuther, T. L. & Higgins-D'Alessandro, A. (2000). Bridging the gap between moral reasoning and adolescent engagement in risky behavior. *Journal of Adolescence*, 23, 409-422.
- Mills, H. & Donnelly, A. (2001). *From the ground up: creating a culture of inquiry*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Ltd.

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

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

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

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

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