

Bien-être

9

Dernière mise à jour : Apr 07, 2017



Remerciements

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

Lori Blair
Division scolaire publique de Regina

Ryan LeBlond
Division scolaire catholique de Regina

Laura Chabot
Division scolaire catholique de Regina

Ernie Mead
Division scolaire Prairie South

Launel Dewitt
Division scolaire publique de Regina

Jim Nadon
Division scolaire Holy Trinity

Erin Dubord
Division scolaire catholique de Regina

Frankie Pelletier
Division scolaire publique de Regina

Naomi Frecon
Division scolaire publique de Regina

Sharon Thorsrud
Division scolaire catholique de Prince Albert

Mireille HaNu-Lee
Division scolaire Greater Saskatoon Catholic

June Zimmer
Université de Regina

Natalie Chevrier
Division scolaire Prairie South

Hélène Préfontaine
Division scolaire catholique de Prince Albert

Nancy Bourbonnais
Division scolaire catholique Holy Family

Introduction

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

Ce document présente les grandes orientations de l'apprentissage pour les élèves de la Saskatchewan, les compétences transdisciplinaires des programmes d'études de la Saskatchewan, la finalité et les buts pour le bien-être en immersion, et la vision du programme de bien-être pour la 9e année. Dans le cadre de l'approche globale de la santé en milieu scolaire, le bien-être soutient les élèves et leur permet de développer la base solide dont ils ont besoin pour se bâtir et maintenir une vie équilibrée.

Répartition du temps d'enseignement

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a établi la répartition du temps consacré à bien-être à 80 minutes par semaine. Veuillez consulter le manuel du registraire du Ministère de l'Éducation pour plus de détails.

Principes de base de l'apprentissage du français en immersion

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

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

(Netten, 1994, p. 23)

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

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

L'élève apprend mieux la langue cible :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Grandes orientations de l'apprentissage

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est donné trois grandes orientations pour l'apprentissage : **l'apprentissage tout au long de sa vie, le sens de soi, de ses racines et de sa communauté et une citoyenneté engagée**. Les grandes orientations de l'apprentissage représentent les caractéristiques et les savoir-être que l'on souhaite retrouver chez le finissant et la finissante de 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.

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

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

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

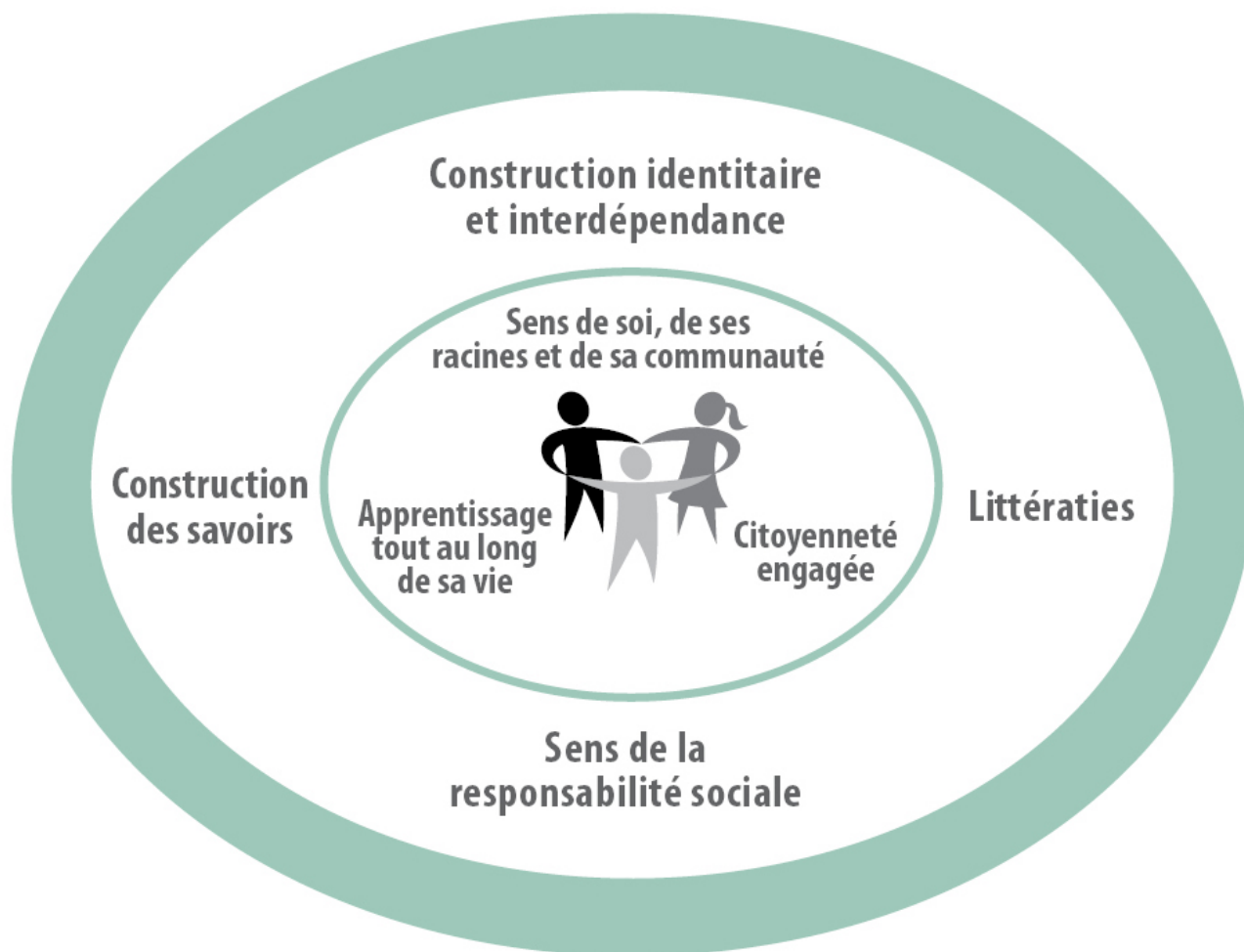
Une citoyenneté engagée

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

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

Compétences transdisciplinaires

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



La construction des savoirs

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

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

La construction identitaire et l'interdépendance

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

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

L'acquisition des littératies

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

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

L'acquisition du sens de la responsabilité sociale

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

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

Mesure et évaluation

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

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

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

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

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

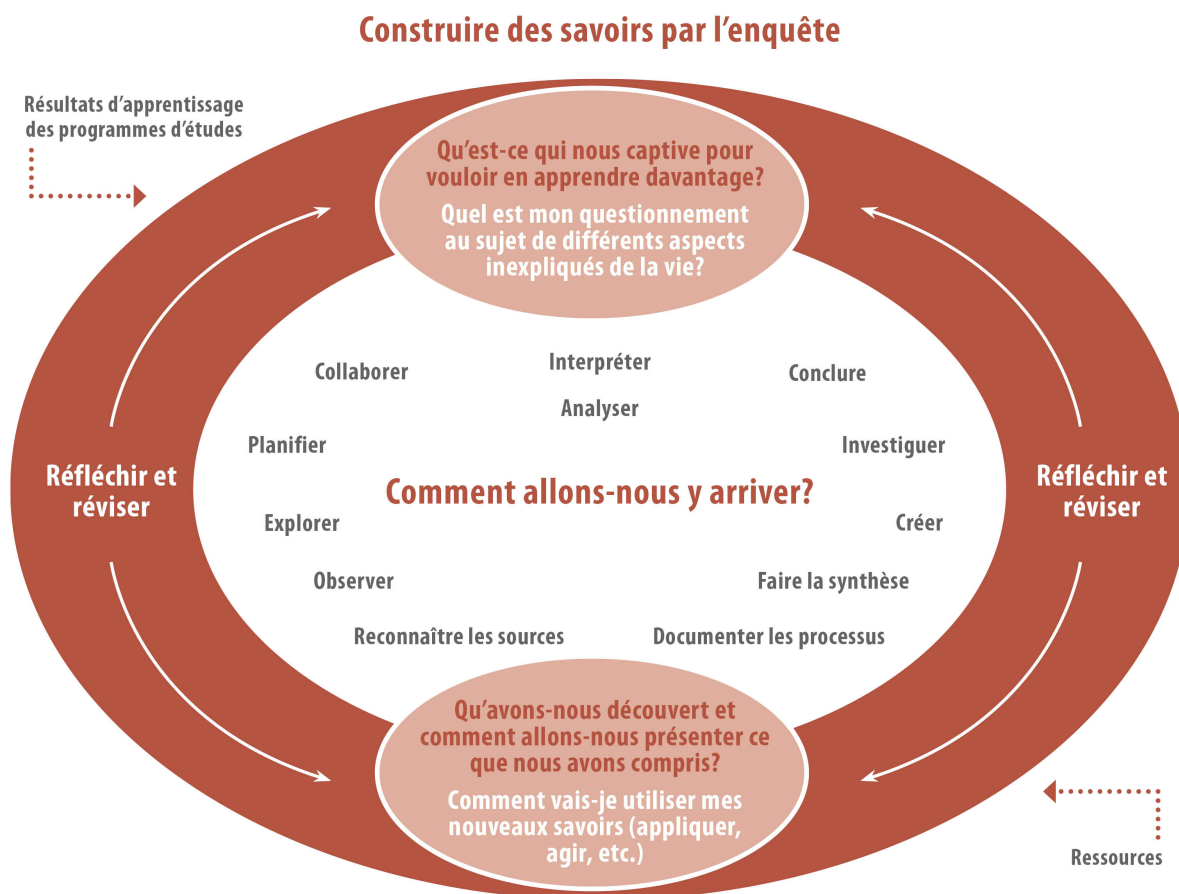
Pour en savoir plus sur la mesure et l'évaluation, veuillez consulter la ressource élaborée dans le cadre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*.

Apprentissage par enquête

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les élèves qui adoptent une démarche d'enquête :

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

(Adapté de Kuhlthau, Maniotes et Caspari, 2007)

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

L'apprentissage par enquête ne se définit pas en termes de projets isolés dans lesquels on s'engagerait à l'occasion sur une base individuelle au titre d'une démarche didactique traditionnelle, pas plus d'ailleurs qu'il ne saurait obéir à un quelconque scénario prédéterminé. (Galileo Educational Network, 2011)

Construire des savoirs par l'enquête

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

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

Une question captivante :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'approche globale de la santé en milieu scolaire

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

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

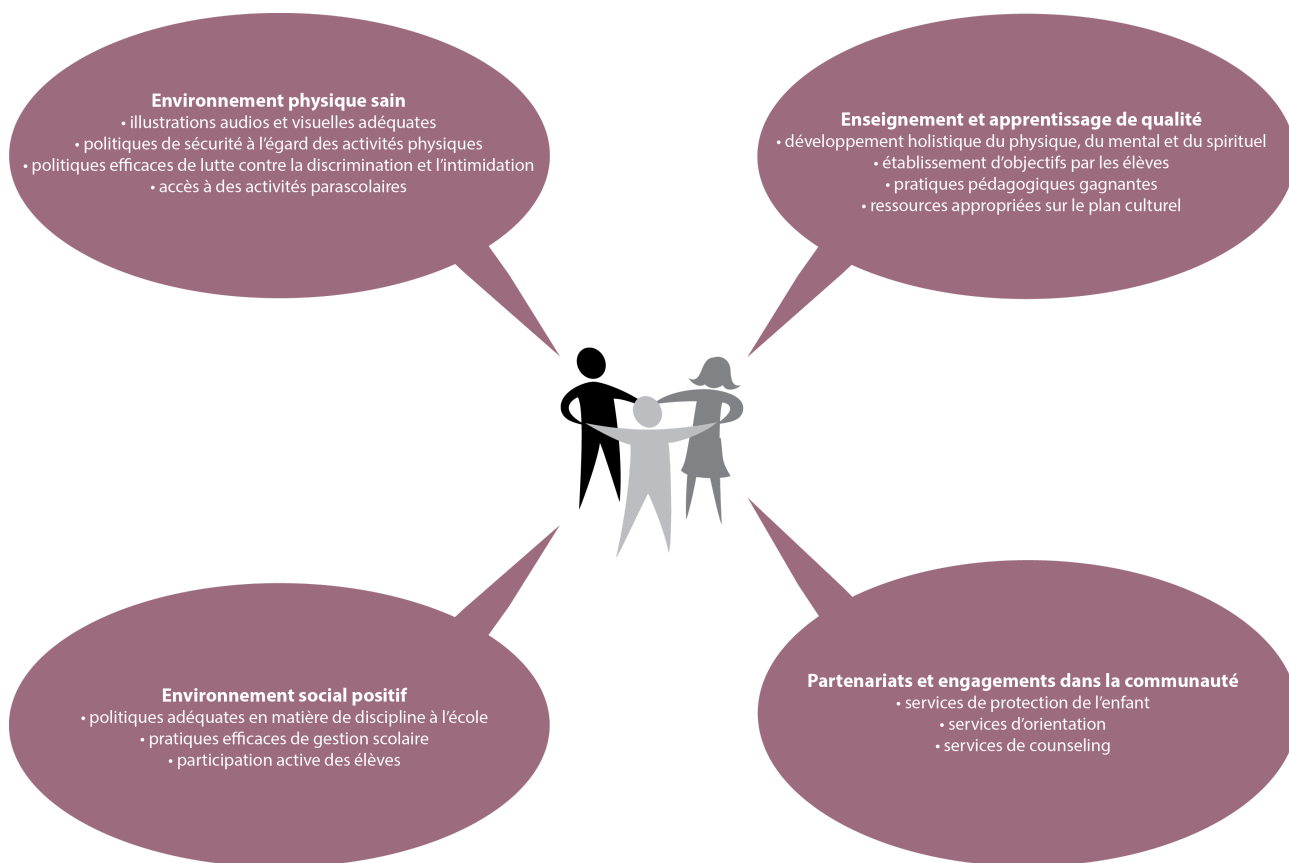
- la promotion de la santé et le bien-être;
- la prévention de certaines maladies, troubles et blessures;
- l'intervention pour appuyer les enfants et adolescents en besoin ou à risque;
- l'appui aux élèves qui font face déjà aux défis de santé;
- des égalités de chance pour vivre le succès académique.

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

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

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

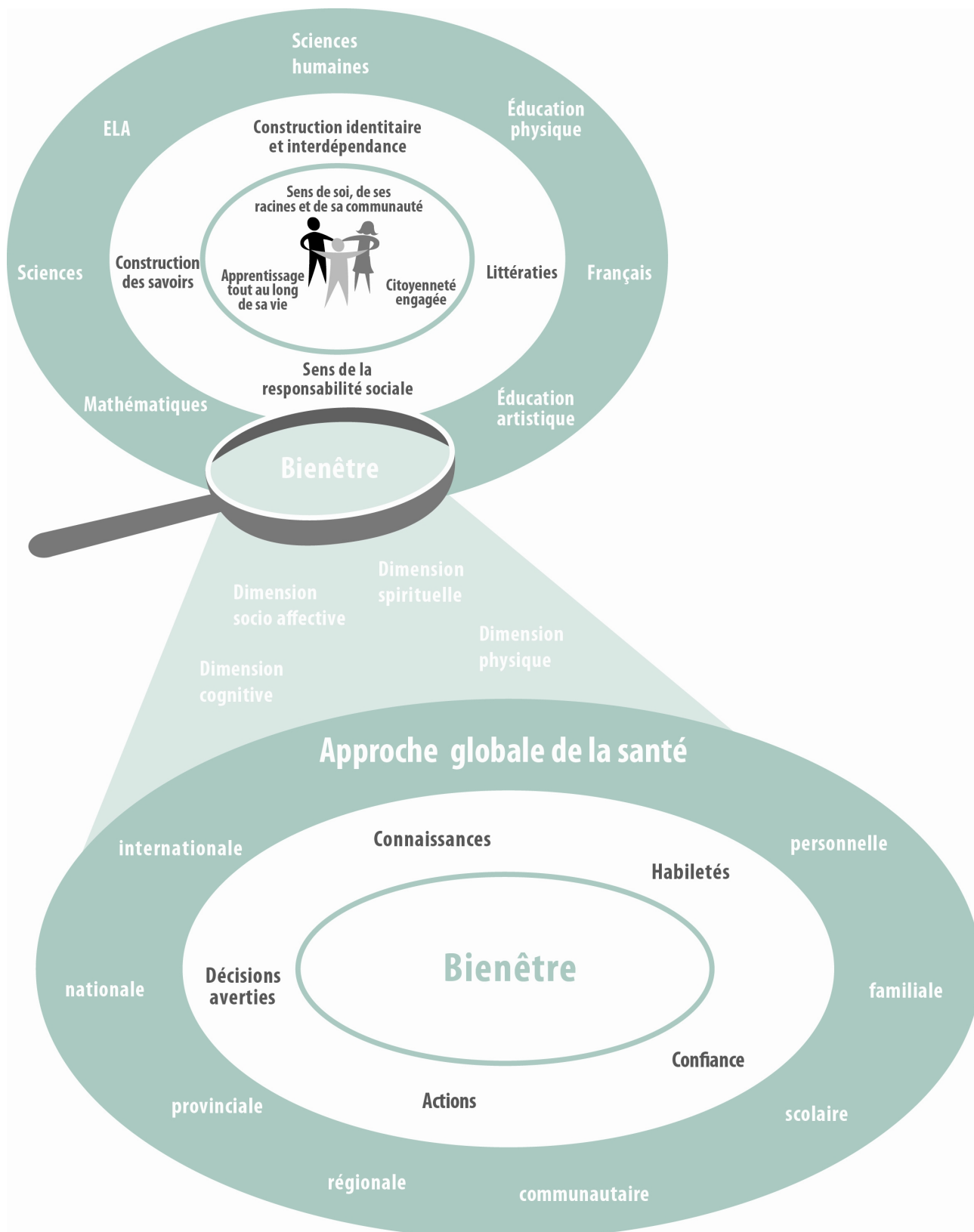
Les quatre fondements intégrés de l'Approche globale de la santé en milieu scolaire



(No heading)

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

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



L'apprentissage holistique

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

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

La littératie en santé

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

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

L'équation est très simple : **Niveau d'éducation élevé et habilité d'apprendre au sujet de la santé une meilleure santé.**

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

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

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

Un programme axé sur l'abstinence de l'abus et de l'usage des drogues est la seule décision sécuritaire, saine et légale pour les adolescents. Les individus qui décident d'utiliser les drogues, maintenant ou à l'avenir, ont besoin de l'information au sujet des risques associés avec l'usage ou l'abus des drogues et aussi des stratégies pour la réduction de risques, p. ex., le programme de chauffeurs désignés.

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

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

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

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

Finalité et buts

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

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

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

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

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

Prise de décisions averties (PD) Les élèves prendront des décisions averties, fondées sur leurs connaissances relatives à la santé.

Application des décisions (AP) Les élèves appliqueront des décisions saines pour leur santé ou celle des autres.

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

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

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

La perspective par niveau scolaire

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

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

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

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

6e année : Affirmer ses balises personnelles

7e année : Prendre un engagement personnel

8e année : Soutenir les autres

9e année : Promouvoir la santé

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

Un programme scolaire efficace axé sur le bien-être

Un programme efficace en bien-être appui l'élève à atteindre les résultats d'apprentissage grâce à/aux :

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

Comment utiliser ce programme d'études

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

Entre autres caractéristiques, les résultats d'apprentissage :

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

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

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

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

Résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation

Légende

Code des résultats d'apprentissage et indicateurs de réalisation		Abréviation des buts	
9CHC.1(a)			
9	Niveau scolaire	[CHC]	Connaissances, habiletés et confiance
CHC	But	[PD]	Prise de décisions averties
1	Résultat d'apprentissage	[AP]	Application des décisions
(a)	Indicateur de réalisation		

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

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

Buts

Connaissances, habiletés et confiance (CHC)	Les élèves développeront les connaissances, les habiletés et la confiance nécessaires pour agir en vue d'améliorer leur santé.
Prise de décisions averties (PD)	Les élèves prendront des décisions averties, fondées sur leurs connaissances relatives à la santé.
Application des décisions (AP)	Les élèves appliqueront des décisions saines pour leur santé ou celle des autres.
Perspective soutenant la 9^e année :	Promouvoir la santé

Perspective : Promouvoir la santé
9CHC.1 Justifier l'importance de la promotion de la santé et du leadership dans la prise de décisions saines.
9CHC.2 Démontrer les bienfaits d'une approche globale de la sécurité sur le bien-être y compris : • l'individu; • la famille; • la communauté; • l'environnement.
9CHC.3 Démontrer l'impact de la stigmatisation des maladies incurables, envers les personnes affectées et ceux qui les défendent, y compris le VIH/sida et l'hépatite C, ou des personnes que ces infections ou maladies affectent.
9CHC.4 Examiner les normes et les attentes (p. ex. culturelles et collectives) concernant les relations amoureuses et poser des questions essentielles à leur sujet pour favoriser une planification efficace de la promotion de la santé dans ce contexte.
9CHC.5 Participer à l'évaluation, la création ou à l'application d'une politique de saine alimentation dans la communauté, par ex. pour une collecte de fonds, la cantine, à la maison ou une manifestation parascolaire.
9CHC.6 Mesurer l'impact des défis et des appuis à la santé, social et économique de la dépendance, (p. ex. au tabac, à l'alcool, au magasinage compulsif, aux jeux de hasard, à l'Internet et aux drogues) y compris : • chez l'individu; • chez la famille; • chez la communauté; • dans l'environnement.
9CHC.7 Décrit les forces dans sa propre famille et dans son patrimoine culturel pour faire face aux défis par rapport aux dépendances ou les surmonter, p. ex. une expérience vécue dans sa famille ou dans la communauté.
9CHC.8 Évalue des façons d'appuyer les personnes atteintes de maladies chroniques y compris l'élève lui-même, la famille et la communauté.
9CHC.9 Démontrer qu'il a acquis ses connaissances personnelles, la motivation et les habiletés nécessaires pour améliorer sa propre hygiène sexuelle, faire la promotion de la santé sexuelle et éviter les attitudes et comportements sexuels nocifs.

Prendre des décisions averties
9PD.1 Évaluer le rôle de la promotion de la santé dans la prise de saines décisions visant une approche globale en ce qui concerne : • la sécurité; • les infections ou maladies incurables; • les relations amoureuses; • les politiques de saine alimentation; • les dépendances; • la mort tragique et le suicide; • la maladie chronique et l'hygiène sexuelle.
9PD.2 Proposer des solutions aux défis de la mise en œuvre d'objectifs personnels y compris : • les infections ou maladies incurables; • les relations amoureuses; • les politiques de saine alimentation; • les dépendances; • la mort tragique et le suicide; • la santé sexuelle.

Application des décisions
9AP.1 Valider deux plans d'action d'une durée de huit jours à propos d'une approche globale de la santé, y compris : • les infections ou maladies incurables; • les relations amoureuses; • les politiques de saine alimentation; • les dépendances; • la mort tragique et le suicide; • la santé sexuelle.

Perspective : Promouvoir la santé
--

L'élève devra :

9CHC.1 Justifier l'importance de la promotion de la santé et du leadership dans la prise de décisions saines.

L'élève :

- a. Analyse une variété de ressources sélectionnées, à propos du leadership et de la promotion de la santé.
- b. Examine les décisions au niveau local à propos de la promotion de la santé.
- c. Explique l'impact de la promotion de la santé sur le comportement des personnes à partir de différentes initiatives provinciales telles que : le programme du conducteur désigné de SGI et le programme d'activité physique « En mouvement ».
- d. Cherche des exemples de promotion de la santé dans la communauté et en fait l'évaluation.
- e. Évalue les qualités du leadership nécessaires et employés pour promouvoir la santé et pour prendre les décisions.
- f. Justifie ses réponses aux questions telles que :
 - Les déterminants de la santé, p.ex. le niveau d'instruction, le revenu et la situation sociale, le milieu physique, le patrimoine biologique et génétique, sont-ils dépendants ou indépendants les uns des autres?
 - Devrait-on tenir compte des déterminants de la santé dans les efforts de promotion de la santé de l'individu, de la famille, de la communauté et de l'environnement?
- g. Établit le lien entre la prise de décision et les stratégies de promotion de la santé, p.ex. le renforcement de l'action communautaire, le développement des compétences personnelles, la création des structures de soutien, la réorientation des services de santé, l'adoption d'une politique efficace en matière de santé publique.

L'élève devra :

9CHC.2 Démontrer les bienfaits d'une approche globale de la sécurité sur le bien-être y compris :

- ***l'individu;***
- ***la famille;***
- ***la communauté;***
- ***l'environnement.***

L'élève :

- a. Analyse une variété de ressources sélectionnées au sujet de la sécurité dans la communauté.
- b. Utilise un lexique pertinent aux approches globales de la sécurité, p. ex. les déterminants de la santé, les milieux à risque.
- c. Investigue des indices internes et externes de danger dans des situations habituelles et inhabituelles.
- d. Détermine des façons efficaces de réagir aux indices de danger dans des situations habituelles et inhabituelles et les met en pratique.
- e. Justifie sa réponse à la question : Dans quelles situations ma sécurité personnelle à l'école ou dans la communauté pourrait-elle être compromise?
- f. Examine des pratiques observées dans la communauté qui mettent en danger et qui améliore la vie des jeunes et détermine des causes.
- g. Identifie les stratégies et les activités de promotion de la sécurité dans la communauté.
- h. Recherche des exemples d'approches globales de la sécurité.
- i. Établit le lien entre les habiletés d'affirmation de soi et la protection de l'individu, des autres et de l'environnement (introduit en 7e année).
- j. Étudie l'impact des situations dangereuses sur le bien-être physique, mental, affectif et spirituel au niveau personnel, familial et communautaire, p. ex. la présence de gangs, l'impression qu'un environnement est non sécuritaire.
- k. Fait le lien entre un milieu sécuritaire et son identité personnel et le rapport aux autres.
- l. Présente les stratégies et activités de promotion de la sécurité mettant en cause de multiples partenaires, milieux, et structures de soutien.
- m. Détermine si les approches de la sécurité dans la communauté se recoupent ou s'harmonisent.
- n. Présente les améliorations aux stratégies ou activités de promotion de la sécurité dans la communauté.

L'élève devra :

9CHC.3 Démontrer l'impact de la stigmatisation des maladies incurables, envers les personnes affectées et ceux qui les défendent, y compris le VIH/sida et l'hépatite C, ou des personnes que ces infections ou maladies affectent.

L'élève :

- a. Analyse des sources d'information sur l'impact du VIH/sida et de l'hépatite C à l'échelle provinciale, nationale, et internationale et les évalue en fonction de critères précis.
- b. Justifie ses réponses à l'aide de questions telles que :
 - Est-ce que je peux décrire des situations potentielles où il existe des préjugés dans une communauté?
 - Comment peut-on arrêter la stigmatisation des personnes atteintes des infections ou maladies incurables?
 - Comment les personnes qui défendent la cause des sidéens sont-elles affectées par la stigmatisation sociale?
 - Sont-elles associées à des comportements à risque tels que l'usage de drogues injectables et les relations sexuelles non protégées?
 - Y va-t-il des stratégies de promotion de la santé qui renforcent et qui abordent la stigmatisation associée au VIH/sida ou l'hépatite C?
- c. Identifie les comportements à la base de la stigmatisation des personnes atteintes ou affectées par les infections ou maladies incurables.
- d. Examine les répercussions de la stigmatisation associée au VIH/sida et à l'hépatite C sur l'individu, la famille et la communauté.
- e. Discute des comportements à risque dans les populations vulnérables et marginalisées, et pourquoi ces personnes sont plus à risques.
- f. Se rend compte que les maladies incurables y compris l'infection par le VIH et l'hépatite C tiennent à des comportements risqués et ne sont pas le fait de groupes particuliers.

L'élève devra :

9CHC.4 Examiner les normes et les attentes (p. ex. culturelles et collectives) concernant les relations amoureuses et poser des questions essentielles à leur sujet pour favoriser une planification efficace de la promotion de la santé dans ce contexte.

L'élève :

- a. Analyse des sources et d'information à propos des relations amoureuses.
- b. Compare l'évolution des relations amoureuses du passé et celle d'aujourd'hui.
- c. Catégorise les ressemblances et les différences qui existent entre les normes culturelles et les attentes des relations amoureuses.
- d. Justifie ses réponses à l'aide de questions telles que :
 - Pourquoi certains jeunes choisissent-ils de ne pas avoir de relations amoureuses?
 - Est-ce que les attentes familiales, culturelles et communautaires influencent les relations amoureuses?
 - Quelle est ma responsabilité envers un ami dans une relation malsaine?
- e. Détermine comment les normes culturelles et de la communauté peuvent influencer les stratégies d'engagement personnel (introduit en 6e année) requises pour fixer des limites dans des relations amoureuses saines.
- f. Discerne les attentes individuelles, familiales et communautaires par rapport aux fréquentations amoureuses.
- g. Indique comment les normes personnelles et les limites que se fixe l'individu au début de la relation à l'égard de ses relations amoureuses pourraient être influencées par les normes de la communauté, la famille et la culture.
- h. Analyse la violence dans les relations dans le contexte des normes familiales et communautaires.
- i. Discute des énoncés en lien avec la préparation de sa stratégie personnelle dans des relations amoureuses, p. ex. :
 - Les habiletés d'affirmation de soi sont nécessaires pour établir des limites au début d'une relation amoureuse.
 - Les normes communautaires pourraient influencer le soutien offert par rapport aux relations amoureuses.
 - Une personne victime de la violence dans une relation antérieure a besoin de soutien.
 - Les compétences en leadership sont nécessaires pour vivre des relations amoureuses saines.

L'élève devra :

9CHC.5 *Participer à l'évaluation, la création ou à l'application d'une politique de saine alimentation dans la communauté, par ex. pour une collecte de fonds, la cantine, à la maison ou une manifestation parascolaire.*

L'élève :

- a. Analyse diverses sources et d'information à propos de politiques d'alimentation saine, ex. le Guide alimentaire canadien ou le Guide alimentaire des Premières Nations.
- b. Compare des exemples de politiques saines sur l'alimentation.
- c. Détermine les principes d'une politique d'alimentation saine basé sur le Guide alimentaire canadien ou le Guide alimentaire des Premières Nations.
- d. Établit des critères fondés sur les principes énoncés dans le Guide alimentaire canadien ou le Guide alimentaire des Premières Nations et s'en sert pour comparer les exemples de politiques rassemblés.
- e. Examine les changements au Guide alimentaire canadien et au Guide alimentaire des Premières Nations au fil du temps, et l'impact possible de ces de changements sur les politiques d'une alimentation saine.
- f. Cerne les influences possibles lors de l'élaboration et de la mise en œuvre de politiques de l'alimentation saine, p. ex. les compagnies privées, les groupes d'intérêt.
- g. Examine les qualités de leadership pouvant servir à promouvoir une politique d'alimentation saine.
- h. Vérifie quelles sont les politiques d'alimentation existant à l'école et dans la communauté.
- i. Analyser les politiques d'alimentation existantes en se reportant au Guide alimentaire canadien et au Guide alimentaire des Premières Nations ou d'autres sources fiables.
- j. Détermine les actions susceptibles d'améliorer les politiques d'alimentation saine.

L'élève devra :

9CHC.6 Mesurer l'impact des défis et des appuis à la santé, social et économique de la dépendance, (p. ex. au tabac, à l'alcool, au magasinage compulsif, aux jeux de hasard, à l'Internet et aux drogues) y compris :

- **chez l'individu;**
- **chez la famille;**
- **chez la communauté;**
- **dans l'environnement.**

L'élève :

- a. Détermine ce qu'il sait et ce qu'il faut apprendre concernant la dépendance.
- b. Discute de différentes situations de pression de pairs, y compris fumer des cigarettes, chiquer le tabac, boire de l'alcool, parier aux jeux de cartes, prendre des drogues.
- c. Valide diverses sources et d'information à propos de la dépendance.
- d. Détermine et pratique des moyens d'affirmer ses balises personnelles face à la pression des pairs par rapport aux dépendances, p. ex. comment dire « non » face à la pression des pairs dans un contexte particulier.
- e. Examine les conséquences possibles des dépendances sur la santé de l'individu, de la famille et de la communauté.
- f. Suggère des façons dont les dépendances pourraient affecter le bien-être de l'environnement.
- g. Fait la distinction entre une consommation responsable et irresponsable de drogues traditionnelles, vendues sur ordonnance ou en vente libre (y compris le tabac).
- h. Détermine les balises et les attentes de la famille et de la communauté par rapport aux dépendances.
- i. Analyse les formes de soutien et les services communautaires, ainsi que les promotions de la santé contre les dépendances.
- j. Évalue les lois relatives à la consommation de tabac, de l'alcool, et de drogues et aux jeux de hasard.
- k. Décrit les forces dans sa propre famille et dans son patrimoine culturel pour faire face aux défis par rapport aux dépendances ou les surmonter, p. ex. une expérience vécue dans sa famille ou dans la communauté.

L'élève devra :

9CHC.7 Décrit les forces dans sa propre famille et dans son patrimoine culturel pour faire face aux défis par rapport aux dépendances ou les surmonter, p. ex. une expérience vécue dans sa famille ou dans la communauté.

L'élève :

- a. Valide des sources et d'information à propos de la mort tragique et le suicide.
- b. Investigue les croyances de la communauté de la mort tragique et du suicide.
- c. Faire une recherche sur les signes avant-coureurs du suicide (expression répétée de désarroi, de détresse et de désespoir; comportement inhabituel, tel que la témérité chez une personne habituellement prudente; signes de dépression : manque de sommeil, isolement, perte d'appétit, manque d'intérêt pour ses activités habituelles; amélioration subite et inattendue de son attitude; don d'objets personnels aux amis et à la famille; rédaction d'un testament; remarques au sujet de la mort; annonce de son intention de se suicider) et les énoncer clairement.
- d. Détermine des facteurs susceptibles d'augmenter le risque de suicide, p. ex. une maladie physique ou mentale grave, des sentiments de culpabilité, l'abus physique, l'abus de l'alcool ou de drogues, une perte importante telle qu'une rupture de relation, le chômage, l'isolement.
- e. Discute des effets du suicide et de la mort tragique sur le bien-être de la famille et de la communauté.
- f. Communique les résultats de recherches sur les tendances de mort tragique et de suicide chez les adolescents en Saskatchewan et au Canada.
- g. Investigue des programmes locaux et provinciaux de promotion de la santé axés sur la réduction du nombre de morts tragiques, tels que les programmes de promotion de la sécurité au travail et de promotion de la sécurité routière, les lignes téléphonique de soutien d'urgence.
- h. Reconnaît des stratégies de prévention ou de réduction du risque de suicide, telles que faire appel à la famille et aux amis pour obtenir du soutien, faire des suivis avec un professionnel de la santé mentale, participer à un groupe d'entraide.
- i. Explique des moyens de se soutenir soi-même si on songe au suicide, p.ex. faire appel à la famille et aux amis pour obtenir du soutien; faire des suivis avec un professionnel de la santé mentale; participer à un groupe d'entraide.
- j. Se sert d'une liste d'institutions et d'organismes communautaires et provinciaux qui offrent du soutien aux personnes à risque de se suicider ou touchées par la mort tragique.
- k. Donne des exemples du processus de guérison au niveau mental, affectif, et spirituel, pour soi-même, sa famille et la communauté, après une mort tragique ou un suicide.

L'élève devra :

**9CHC.8 Évalue des façons
d'appuyer les personnes atteintes
de maladies chroniques y compris
l'élève lui-même, la famille et la
communauté.**

L'élève :

- a. Analyse diverses sources et d'information à propos de la maladie chronique.
- b. Examine ses connaissances, ses sentiments et son questionnement à propos des maladies chroniques.
- c. Discute des causes, des symptômes, du traitement et du pronostic de maladies chroniques choisies par l'élève y compris les défis physiques et mentaux.
- d. Analyse et questionne les stéréotypes associés aux personnes atteintes d'une maladie chronique.
- e. Distingue entre une maladie aiguë et une maladie chronique.
- f. Observe les ressemblances et les différences entre les personnes ayant une affection chronique et les autres.
- g. Examine les défis associés à certaines maladies chroniques, telles que l'arthrite, une déficience visuelle ou auditive, la sclérose en plaques, la maladie de Parkinson.
- h. Exploite des ressources de son environnement telles que le profil des personnes atteintes de maladies chroniques, les institutions, les organismes et les sources de soutien.
- i. Présente les défis et les solutions aux défis vécus par une communauté avec des personnes atteintes d'une maladie chronique.
- j. Examine les besoins des personnes et des familles qui vivent avec une maladie chronique.
- k. Évalue les formes de soutien des services et des programmes de promotion de la santé à propos des personnes et les familles atteintes ou affecté par une maladie chronique (présente en 8e année).

L'élève devra :

9CHC.9 Démontrer qu'il a acquis ses connaissances personnelles, la motivation et les habiletés nécessaires pour améliorer sa propre hygiène sexuelle, faire la promotion de la santé sexuelle et éviter les attitudes et comportements sexuels nocifs.

L'élève :

- a. Examine ses propres attitudes à l'égard de la santé sexuelle.
- b. Acquiert des connaissances nécessaires pour son niveau de développement et directement reliées à ses besoins de santé sexuelle, y compris :
 - une compréhension avertie de la sexualité;
 - la prévention des grossesses;
 - la prévention des infections transmises sexuellement (ITS);
 - les façons d'améliorer sa santé sexuelle.
- c. Analyse l'abstinence comme le choix sexuel le plus sûr et le plus sain pour les jeunes.
- d. Discute de formes de santé sexuelle qui réduisent le risque de conséquences préjudiciables à la santé.
- e. Évalue des façons d'aborder les questions d'hygiène sexuelle entre partenaires, d'en discuter et de les négocier.
- f. Évalue les conséquences possibles d'attitudes et de comportements sexuels.
- g. Détermine comment différentes attitudes et différents comportements peuvent nuire ou, au contraire, améliorer sa santé sexuelle
- h. Valide ses balises personnelles en lien avec sa santé sexuelle.
- i. Examine les stratégies d'engagement personnel que suppose l'application de ses propres normes et décisions quant à ce qui constitue un comportement sexuel sain.
- j. Justifie sa réponse aux questions suivantes :
 - Quelle influence l'alcool et d'autres drogues peuvent-ils avoir sur les attitudes et les comportements sexuels?
 - Quelle influence les médias peuvent-ils avoir sur le comportement sexuel?
 - Quelle influence les pairs peuvent-ils avoir sur le comportement sexuel?
- k. Détermine les avantages personnels de toute action visant à améliorer son hygiène sexuelle et à prévenir ou réduire les problèmes qui y sont liés.
- l. Apprend à se servir de ses connaissances pour faire la promotion de l'hygiène sexuelle auprès de sa famille, de ses amis, et de ses partenaires ainsi que dans la communauté.
- m. Détermine les comportements et les sources de soutien ou autres ressources locales qui peuvent aider à développer une bonne hygiène sexuelle.
- n. Établit une compréhension commune et éclairée des différences qui existent par rapport à la sexualité et identifie les aspects de la sexualité protégés par la Charte canadienne des droits et libertés, p. ex. la section 15, Droits à l'égalité.

Prendre des décisions averties

L'élève devra :

9PD.1 Évaluer le rôle de la promotion de la santé dans la prise de saines décisions visant une approche globale en ce qui concerne :

- **la sécurité;**
- **les infections ou maladies incurables;**
- **les relations amoureuses;**
- **les politiques de saine alimentation;**
- **les dépendances;**
- **la mort tragique et le suicide;**
- **la maladie chronique et l'hygiène sexuelle.**

L'élève :

- a. Discute du rôle de la promotion de la santé dans la prise de décision.
- b. Revoit les déterminants de la santé et les politiques d'action sanitaire comme aspects importants de la promotion de la santé.
- c. Examine les programmes de promotion de la santé requis dans sa communauté.
- d. Élabore des stratégies ou d'autres moyens de promouvoir la santé dans sa communauté.
- e. Établit des critères et les applique pour évaluer les stratégies ou autres possibilités.

L'élève devra :

9PD.2 Proposer des solutions aux défis de la mise en œuvre

d'objectifs personnels y compris :

- **les infections ou maladies incurables;**
- **les relations amoureuses;**
- **les politiques de saine alimentation;**
- **les dépendances;**
- **la mort tragique et le suicide;**
- **la santé sexuelle.**

L'élève :

- a. Détermine les forces de ses habiletés personnelles à propos de la promotion de la santé.
- b. Discute du processus dans la démarche employé pour se fixer des objectifs et prendre des décisions en faveur de la santé.
- c. Définit les critères en fonction desquels évaluer les éléments de son plan et les applique.
- d. Formule un objectif ayant trait à la promotion de la santé qui tient compte des défis à relever en matière de santé ou qui permet de saisir les possibilités qui s'offrent.
- e. Valide ses objectifs personnels à partir des critères tels que : la clarté, la spécificité et la mesurabilité.

Application des décisions

L'élève devra :

9AP.1 Valider deux plans d'action d'une durée de huit jours à propos d'une approche globale de la santé, y compris :

- **les infections ou maladies incurables;**
- **les relations amoureuses;**
- **les politiques de saine alimentation;**
- **les dépendances;**
- **la mort tragique et le suicide;**
- **la santé sexuelle.**

L'élève :

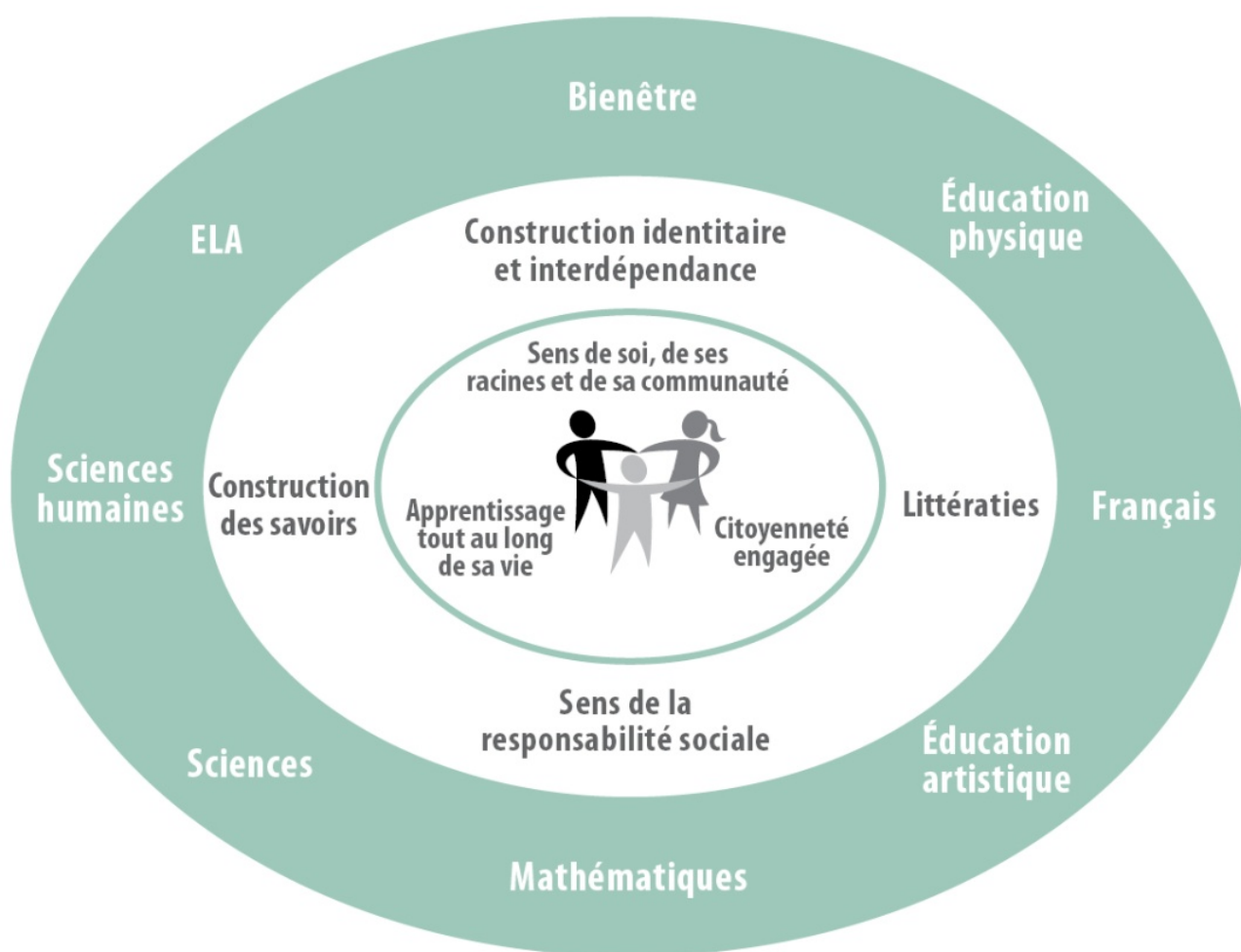
- a. Discute des éléments d'un plan d'action efficace à propos de la promotion de la santé.
- b. Planifie les étapes nécessaires de pour compléter son plan d'action.
- c. Définit les critères en fonction desquels évaluer les éléments de son plan et les applique.
- d. Définit les critères en fonction desquels évaluer l'exécution de son plan et les applique.
- e. Met en place les soutiens nécessaires à l'exécution de son plan d'action.
- f. Applique les étapes nécessaires pour l'exécution de son plan.

Bien-être et les autres matières

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

Toute pensée est contextualisée!

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



Aperçu des deux niveaux scolaires

Perspective : Promouvoir la santé	
8CHC.1 Analyser et établir des stratégies de soutien efficaces pour aider les autres à accroître les comportements salutaires.	9CHC.1 Justifier l'importance de la promotion de la santé et du leadership dans la prise de décisions saines.
8CHC.2 Examiner les facteurs d'influence personnelle, y compris : • les préjugés à l'égard des identités de la personne; • les structures; • les rôles et les responsabilités de la famille.	9CHC.2 Démontrer les bienfaits d'une approche globale de la sécurité sur le bien-être y compris : • l'individu; • la famille; • la communauté; • l'environnement.
8CHC.3 Analyser l'impact des services y compris l'examen/services diagnostiques disponibles à la population à propos des infections incurables, y compris : • le VIH et le sida; • l'hépatite C	9CHC.3 Démontrer l'impact de la stigmatisation des maladies incurables, envers les personnes affectées et ceux qui les défendent, y compris le VIH/sida et l'hépatite C, ou des personnes que ces infections ou maladies affectent.
8CHC.4 Mesurer les impacts de mauvais traitements et de négligence sur le bien-être et le soutien personnel, familiale, et communautaire y compris : • le niveau physique; • le niveau sexuel; • le niveau spirituel; • le niveau mental.	9CHC.4 Examiner les normes et les attentes (p. ex. culturelles et collectives) concernant les relations amoureuses et poser des questions essentielles à leur sujet pour favoriser une planification efficace de la promotion de la santé dans ce contexte.
8CHC.5 Déterminer l'impact possible d'une image corporelle saine et malsaine sur les habitudes de vie et sur la qualité de vie.	9CHC.5 Participer à l'évaluation, la création ou à l'application d'une politique de saine alimentation dans la communauté, par ex. pour une collecte de fonds, la cantine, à la maison ou une manifestation parascolaire.
8CHC.6 Analyser le concept de viabilité environnementale en lien avec plusieurs perspectives et ses complications au niveau du bien-être personnel, des autres et de l'environnement.	9CHC.6 Mesurer l'impact des défis et des appuis à la santé, social et économique de la dépendance, (p. ex. au tabac, à l'alcool, au magasinage compulsif, aux jeux de hasard, à l'Internet et aux drogues) y compris : • chez l'individu; • chez la famille; • chez la communauté; • dans l'environnement.
8CHC.7 Déterminer les facteurs d'influence sociaux, culturels et environnementaux sur la santé sexuelle, y compris : • le niveau des connaissances; • le niveau des attitudes; • le niveau des comportements; • le niveau de la prise de décision; • le niveau des soutiens.	9CHC.7 Décrit les forces dans sa propre famille et dans son patrimoine culturel pour faire face aux défis par rapport aux dépendances ou les surmonter, p. ex. une expérience vécue dans sa famille ou dans la communauté.
	9CHC.8 Évalue des façons d'appuyer les personnes atteintes de maladies chroniques y compris l'élève lui-même, la famille et la communauté.

	9CHC.9 Démontrer qu'il a acquis ses connaissances personnelles, la motivation et les habiletés nécessaires pour améliorer sa propre hygiène sexuelle, faire la promotion de la santé sexuelle et éviter les attitudes et comportements sexuels nocifs.
--	---

Prendre des décisions averties	
8PD.1 Évalue le rôle du soutien en ce qui concerne la prise de décisions saines, y compris : • ses rôles et ses responsabilités au sein de la famille; • les infections et maladies incurables; • la prévention suite à des mauvais traitements; • l'impact d'image corporelle sur les habitudes et la qualité de vie; • les effets durables; • la santé sexuelle.	9PD.1 Évaluer le rôle de la promotion de la santé dans la prise de saines décisions visant une approche globale en ce qui concerne : • la sécurité; • les infections ou maladies incurables; • les relations amoureuses; • les politiques de saine alimentation; • les dépendances; • la mort tragique et le suicide; • la maladie chronique et l'hygiène sexuelle.
8PD. 2 Analyser les possibilités et les défis en matière de santé, et formuler des objectifs personnels visant le soutien des autres en ce qui concerne : • les rôles et responsabilités au sein de la famille; • les infections ou maladies incurables; • la violence et les mauvais traitements; • l'image corporelle; • la durabilité et l'hygiène sexuelle.	9PD.2 Proposer des solutions aux défis de la mise en œuvre d'objectifs personnels y compris : • les infections ou maladies incurables; • les relations amoureuses; • les politiques de saine alimentation; • les dépendances; • la mort tragique et le suicide; • la santé sexuelle.

Application des décisions	
8AP.1 Élaborer deux plans d'action d'une durée de sept jours à propos de la mise en place de multiples soutiens de santé selon le contexte.	9AP.1 Valider deux plans d'action d'une durée de huit jours à propos d'une approche globale de la santé, y compris : • les infections ou maladies incurables; • les relations amoureuses; • les politiques de saine alimentation; • les dépendances; • la mort tragique et le suicide; • la santé sexuelle.

Lexique

Approche globale de la santé en milieu scolaire : Démarche coopérative où divers intervenants créent des occasions pour les élèves d'observer, de mettre en pratique et de développer des attitudes et des comportements sains.

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

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

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

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

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

Pathogènes transmis par le sang : Microorganismes dans le sang capables de causer une maladie.

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

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

References

- Agence de la santé publique du Canada (2012). Des cadres sains pour les jeunes du Canada. Consulté le 22 octobre 2012 à <http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/dca-dea/publications/yjc/index-fra.php> (<http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/dca-dea/publications/yjc/index-fra.php>)
- Agence de la santé publique du Canada. (2011) L'identité sexuelle à l'école.
- Association canadienne pour l'approche globale de santé en milieu scolaire, (2006). Protocole d'accord canadien, consulté le 14 déc. 2012 à https://www.ctf-fce.ca/private/Library/docs/Publications/Old-health_learning/fr/issue1/Issue1_Article2_FR.pdf (https://www.ctf-fce.ca/private/Library/docs/Publications/Old-health_learning/fr/issue1/Issue1_Article2_FR.pdf)
- Association for Supervision and Curriculum Development. (2008). ASCD positions. Consulté le 6 février 2008, à http://ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.aac5c799eb8ab12edeb3ffdb62108a0c/#whole_child (http://ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.aac5c799eb8ab12edeb3ffdb62108a0c/#whole_child)
- Baron, J. & Brown, R.V. (1991). Toward improved instruction in teaching decision making to adolescents: A conceptual framework and pilot program. In J. Baron & R.V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (pp. 95-122). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brophy, J. & Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49, 66.
- Campbell, V.N. & Laskey, K.B. (1991). Institutional strategy for teaching decision making in schools. In J. Baron & R.V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (pp. 297-308). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). La littératie en santé au Canada: Une question de bien-être. Consulté le 18 octobre 2012 à <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20080220HealthLiteracy-2.html> (<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20080220HealthLiteracy-2.html>)
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). L'article démontre que la lecture quotidienne contribue à la santé, Consulté le 18 octobre 2012 à <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20070919ReleaseHealthLiteracy.htm> (<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20070919ReleaseHealthLiteracy.htm>)
- Education Review Office. (1996). *Science in schools: Implementing the 1995 science curriculum* (5). Wellington: Crown Copyright.
- Elias, M.J., Branden-Muller, L.R., & Sayette, M.A. (1991). Teaching the foundations of social decision making and problem solving in the elementary school. In J. Baron & R.V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (161-185). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fischhoff, B., Crowell, N.A., & Kipke, M. (1999). Adolescent decision making: Implications for prevention programs: Summary of a workshop. Washington, DC: National Academy Press.
- Galileo Educational Network. (2008). What is inquiry? Consulté le 15 mars 2008 à <http://www.galileo.org/inquiry-what.html> (<http://www.galileo.org/inquiry-what.html>)
- Graumlich, G. & Baron, J. (1991). Teaching decision making in the city: Two experiences. In J. Baron & R. V. Braun (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (147-160). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 34 Health Education 6.
- Institut canadien d'information sur la santé. (2005) Améliorer la santé des jeunes Canadiens, consulté le 20 août 2012 à https://secure.cih.ca/free_products/IHYC05_webRepFR.pdf (https://secure.cih.ca/free_products/IHYC05_webRepFR.pdf)
- Kuhlthau, C. C. & Todd, R. J. (2008). *Guided inquiry: A framework for learning through school libraries in 21st century schools*. Newark, NJ: Rutgers University.
- Kuther, T. L. & Higgins-D'Alessandro, A. (2000). Bridging the gap between moral reasoning and adolescent engagement in risky behavior. *Journal of Adolescence*, 23, 409-422.
- Mills, H. & Donnelly, A. (2001). *From the ground up: creating a culture of inquiry*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Ltd.

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