

Document-cadre pour la santé
de la maternelle à la 12^e année

Document-cadre
*pour la santé de la maternelle à la 12^e année
à Terre-Neuve-et-Labrador*



Septembre 2023

Septembre 2023
ISBN# 978-1-55146-7589-7

Table des matières

Vision	iii
Remerciements	v
La santé dans la programmation scolaire de la maternelle à la 12 ^e année	
But du document	1
La vision	1
La nature de la santé	1
L'importance de la santé	2
 Pédagogie	
Milieu d'apprentissage	4
Sensibilisation culturelle	5
Atmosphère et culture scolaire	7
Milieux d'apprentissage communs	7
Lignes directrices pédagogiques	8
 Conception pédagogique	
Perspectives autochtones	12
Perspectives multiculturelles	13
Conception universelle de l'apprentissage	15
Apprentissage par le jeu	15
Modèle à trois niveaux	16
Apprentissage social et affectif	16
 Cadre pédagogique	
Introduction	18
Éducation basée sur les résultats d'apprentissage	18
Résultats d'apprentissage transdisciplinaires	19
Résultats d'apprentissage généraux et spécifiques	20
 Évaluation	
Évaluation en santé	47
Faire participer les élèves au processus d'évaluation	49
Outils d'évaluation	49
Lignes directrices sur l'évaluation	50
Évaluation	50
 Références	51

Énoncé de vision
Ministère de l'Éducation

Bâtir une communauté éducative à Terre-Neuve-et-Labrador qui favorise des milieux d'apprentissages sécuritaires, inclusifs et sains pour tous les professionnels de l'éducation, les élèves et les étudiants au sein du système d'éducation : la petite enfance, la maternelle à la 12^e année et l'enseignement postsecondaire.

Remerciements

Ce document est une traduction et une adaptation du document *Fondation Document for Health Curriculum in Newfoundland and Labrador* (2022).

Le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador tient à remercier les membres du comité Health in Schools, des comités de travail et des conseillers pédagogiques de la division Programmes et services qui ont contribué à l'élaboration de ce document. Veuillez consulter la version anglaise de ce guide pour une liste complète.

Le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador aimerait également remercier le Bureau des services en français qui a coordonné les services de traduction ainsi que le Programme des langues officielles en éducation du Patrimoine canadien qui a fourni de l'aide financière à la réalisation de ce projet.

L'apprentissage de la santé de la maternelle à la 12^e année

But du document

Le Document-cadre pour la santé à Terre-Neuve-et-Labrador (2022) fournit un cadre au programme de santé à Terre-Neuve-et-Labrador. Le présent document vise principalement à éclairer la rédaction des programmes d'études. Les rédacteurs de programmes d'études utilisent ce document de base pour mieux intégrer les résultats d'apprentissage par cycle (RAC) de la santé aux résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) et à la pédagogie de la santé pertinente dans l'optique de l'enseignement et de l'apprentissage en fonction des RAS.

Ce document décrit :

- la vision et la nature de la santé
- les principes sous-jacents et la philosophie de la santé
- la portée et la séquence des résultats d'apprentissage par cycle de la santé pour les programmes de la maternelle à la 12^e année.

Vision

Le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador croit qu'il faut adopter une approche à deux volets en matière d'éducation en santé, soit la promotion du bien-être de soi et des autres, ainsi que la prévention de résultats négatifs pour la santé. Un élément clé de cette approche à deux volets est l'intégration de l'apprentissage social et émotionnel (ASÉ) dans les programmes de santé et dans toutes les matières.

Le programme de santé encouragera tous les élèves à acquérir des connaissances, des habiletés, des attitudes et des comportements pour améliorer leur santé et leur bien-être. Grâce à ce développement, les élèves sont en mesure de réagir de façon critique et créative pour prendre des décisions éclairées concernant des choix qui seront bénéfiques pour leur santé et leur bien-être, pour la santé et le bien-être des autres et pour l'environnement.

La nature de la santé

Le Consortium conjoint pancanadien pour les écoles en santé (2016) affirme que « [l]a recherche démontre aussi que la santé et l'éducation sont interdépendantes : les élèves en santé apprennent mieux et les personnes plus éduquées sont en meilleure santé ». Des programmes de santé complets sont essentiels pour améliorer le bien-être et, par conséquent, les résultats scolaires. Le bien-être, c'est plus que l'absence de problèmes ou de risques. Le bien-être est l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, d'attitudes et de comportements et leur utilisation dans tous les environnements. Cette réflexion est axée sur l'individu et sur le renforcement de sa capacité à préserver sa santé et son bien-être pendant toute sa vie.

L'éducation fournit un contexte critique pour le renforcement des capacités individuelles par l'enseignement explicite de compétences en promotion de la santé, en prévention et en intervention précoce, y compris les aptitudes sociales et émotionnelles. Au début et à la fin de l'adolescence, les écoles peuvent jouer un rôle encore plus important que le contexte familial pour influencer les jeunes, étant donné la forte influence que le soutien des personnes enseignantes et les réseaux de pairs ont dans les établissements scolaires (Stewart, 2008; Stewart et coll., 2004).

Compte tenu des nombreuses années formatrices que les élèves vivent en milieu scolaire, le contexte éducatif offre des occasions sans pareilles de promouvoir la prestation d'activités et d'initiatives liées au bien-être. Les résultats positifs en matière de santé sont plus susceptibles d'être atteints lorsque l'enseignement et l'apprentissage ont lieu dans tous les contextes où les élèves passent leur temps – en classe, à l'école, à la maison et dans la collectivité.

L'importance de la santé

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) définit la santé comme un état complet de bien-être physique, mental et social et non seulement l'absence de maladie ou d'infirmité. Trois définitions de la santé semblent possibles et sont utilisées. La première précise que la santé est l'absence de toute maladie ou déficience. La deuxième définit la santé comme un état permettant à la personne de faire face adéquatement à toutes les exigences de la vie quotidienne (ce qui comprend également l'absence de maladie et de déficience). La troisième définition dit que la santé est un état d'équilibre qu'une personne a établi en elle-même et entre elle-même et son environnement social et physique.

Le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador reconnaît que les composantes de la santé sont physiques, mentales, sociales et émotionnelles, environnementales et spirituelles. Ce document-cadre traite de toutes ces composantes, à l'exception de la santé spirituelle; cette composante de la santé est abordée dans *Foundation for the Province of Newfoundland and Labrador Religious Education Curriculum* (en anglais seulement) publié en 2014.

Le programme de santé met l'accent sur la santé physique et mentale, la santé sociale et émotionnelle et la santé environnementale afin d'acquérir des connaissances, des compétences, des attitudes et des comportements pour :

- comprendre la croissance et le développement,
- appliquer les facteurs qui ont une incidence sur la croissance et le développement pour favoriser le bien-être;
- devenir des gestionnaires de leur propre santé;
- défendre l'environnement.

Le document-cadre aborde les domaines suivants :

Santé sociale et émotionnelle : processus d'acquisition et d'application de compétences en matière de conscience de soi, de maîtrise de soi, de conscience sociale, d'aptitudes relationnelles et de prise de décisions responsable. Grâce aux expériences d'apprentissage dans les résultats généraux du programme d'études, les élèves auront l'occasion de participer au « processus par lequel tous les jeunes et tous les adultes acquièrent et appliquent les connaissances, les compétences et les attitudes pour :

- développer une identité saine;
 - gérer ses émotions;
 - atteindre des objectifs personnels et collectifs;
 - faire preuve d'empathie envers les autres;
 - établir et maintenir des relations de soutien;
 - prendre des décisions bienveillantes et responsables.
- (extrait de <https://casel.org/what-is-sel/>)

Santé physique et mentale : processus qui consiste à connaître et à comprendre le corps humain, les soins qu'il nécessite et les mesures qu'il faut prendre pour promouvoir le bien-être. Grâce aux expériences d'apprentissage dans les résultats d'apprentissage généraux, les élèves auront l'occasion de participer activement aux activités suivantes :

- favoriser la croissance et le développement de leur corps;
- comprendre les complexités de la santé mentale et développer la capacité de rechercher activement le bien-être mental;
- explorer le lien entre une saine alimentation et l'activité physique, ainsi que la santé et le bien-être;
- contribuer à la santé personnelle et publique.

Santé environnementale : capacité de comprendre les facteurs et les conditions de l'environnement qui influent sur la santé et la sécurité personnelles, et de prendre des mesures pour réduire les risques et créer des environnements favorables à la santé. Grâce aux expériences d'apprentissage des résultats généraux du programme d'études, les élèves auront l'occasion de participer activement aux activités suivantes :

- adopter des pratiques de sécurité dans divers milieux où ils vivent, apprennent, travaillent et jouent;
- comprendre et promouvoir un milieu de vie sain.

- des pratiques d'amélioration continue à partir de la prise de décision fondée sur les données, dans le but d'améliorer la qualité des possibilités d'apprentissage social et émotionnel des élèves;
- l'accent mis sur les partenariats au sein de la communauté scolaire afin d'instaurer une culture d'intégration dans laquelle tous les membres de l'école (élèves, personnes enseignantes, administrateurs, personnel de soutien et parents) ont un sentiment d'appartenance et peuvent réaliser leur potentiel et contribuer à la vie scolaire. Dans une culture inclusive, les expériences et les perspectives diverses sont considérées comme un enrichissement pour la communauté scolaire.

Le milieu d'apprentissage

« Les environnements d'apprentissage sont optimisés lorsque les personnes enseignantes créent des occasions pour les élèves d'apprendre par la pratique et d'interagir activement avec le matériel et les autres. Il est important de concevoir des environnements physiques et sociaux qui maximisent le temps d'enseignement et appuient l'apprentissage pour tous.

Des environnements d'apprentissage optimaux sont créés lorsque :

- les compétences sociales et émotionnelles sont modelées et mises en pratique;
- des relations saines et une meilleure compréhension et appréciation de la diversité sont établies entre les élèves, le personnel et la communauté scolaire;
- la voix des élèves est prise en compte, ainsi que les divers points de vue;
- des procédures de la politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires sont mises en place;
- les activités courantes de l'école et de la salle de classe sont élaborées de manière à réduire au minimum les interruptions, à permettre une transition en douceur entre les activités et à donner aux élèves l'occasion de demander de l'aide lorsque les personnes enseignantes ne peuvent pas fournir une attention immédiate;
- les personnes enseignantes planifient les leçons (matériels, activités et environnement) en se fondant sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage pour assurer la préparation des personnes enseignantes et la participation des élèves;
- les salles de classe sont organisées de façon à permettre aux élèves de participer de diverses façons à l'apprentissage de façon autonome ou en collaboration (p. ex. tables de formes et de tailles différentes, centres d'apprentissage, accès à la technologie);
- les élèves considèrent leur travail comme significatif et authentique;
- les expériences et les ressources qui appuient l'apprentissage des élèves s'étendent au-delà de la salle de classe;
- les élèves ont accès à des aires de jeu et à du matériel sécuritaires qui favorisent l'activité physique et la sécurité émotionnelle;

- les élèves ont le temps de manger, de socialiser et de jouer à l'extérieur;
- les élèves ont accès à des aliments et à des boissons sains, p. ex. programmes de déjeuner et de dîner, etc. » (Optimal Learning Environments, août 2021)

Sensibilisation culturelle

Nombre d'élèves connaissent et comprennent deux ou plusieurs cultures et vivent confortablement dans cette situation, de sorte que les considérations exposées ici peuvent s'appliquer à des degrés plus ou moins importants, voire pas du tout, à chaque élève.

Les différences culturelles constituent une ressource riche pour favoriser la compréhension interculturelle et la citoyenneté mondiale pour tous les élèves.

Tout partage doit se faire avec l'autorisation et la participation volontaire des élèves.

Vous trouverez ci-dessous quelques exemples de considérations culturelles qui pourraient être soulevées en lien avec le programme d'études en santé :

Conscience de soi et autogestion

- La réflexion individuelle et la prise en charge de soi sont nécessaires à la connaissance et à l'autogestion. Cependant, certains élèves pourraient provenir de sociétés collectivistes, où l'identité d'une personne est largement définie en ce qui concerne les relations au groupe. Les élèves peuvent plutôt se considérer par rapport au groupe et à leur rôle au sein de celui-ci, plutôt qu'en tant que personne. Les personnes enseignantes peuvent aider les élèves en étant conscients de ces différences et en comprenant et en validant les autres perceptions ou points de vue.

Conscience sociale

- Le développement de l'empathie exige une prise de conscience des préjugés culturels – faire des suppositions fondées sur une préférence inconsciente pour ses propres antécédents culturels. Pour développer la conscience sociale, tous les élèves auront besoin de s'exercer avec la notion qu'il n'y a pas une seule « bonne » façon de faire et que tous les points de vue ont des fondements et une valeur. La personne enseignante peut encourager les élèves à ne pas porter de jugement en leur posant des questions pour examiner leurs hypothèses sous-jacentes et en utilisant des activités qui développent leur capacité à reconnaître les préjugés culturels chez eux-mêmes ou chez les autres.

Compétences relationnelles

- La culture peut avoir une incidence importante sur les attentes et les rôles dans les relations, y compris ceux avec la famille, les partenaires, les amis, les pairs, les collègues et les personnes en situation d'autorité. De plus, les discussions sur la sexualité et la santé sexuelle peuvent être taboues dans certaines cultures. La personne enseignante peut aider les élèves en les informant des différences dans les attentes relationnelles, en adoptant une approche non critique à l'égard des différences, en clarifiant les nouvelles attentes et en encourageant les élèves qui ne sont pas à l'aise avec le sujet à participer selon leur propre niveau de confort.

Prise de décision responsable

- Dans certaines cultures, la prise de décisions personnelles peut ne pas reposer uniquement sur l'individu, mais être dictée ou influencée par d'autres facteurs et forces, comme les obligations familiales, la religion et les rôles sociétaux. La personne enseignante peut aider les élèves en reconnaissant, en validant et en appuyant toute autre perception de la responsabilité personnelle dans la prise de décisions, toute méconnaissance de la prise de décisions indépendante et toute autre stratégie utilisée pour la prise de décisions personnelles.

Santé physique et mentale

- Les points de vue et les approches en matière de santé physique et mentale peuvent varier considérablement d'une culture à l'autre. Sur le plan de la santé physique, les différences peuvent comprendre les attitudes à l'égard de l'âge et du vieillissement, les normes de genre, les notions d'alimentation saine et les attitudes à l'égard du tabagisme et de la consommation d'alcool et de drogues. Dans certaines cultures, la santé mentale peut être considérée comme un sujet privé, tandis que dans d'autres, elle fait l'objet de discussions ouvertes. De même, dans certaines cultures, il peut y avoir une stigmatisation associée aux problèmes de santé mentale, le traitement des problèmes de santé mentale peut ne pas relever du système médical ou il peut y avoir une méfiance à l'égard des systèmes de traitement officiels. Il existe aussi des cultures où on fait beaucoup d'efforts pour déstigmatiser, améliorer l'accès au traitement et aux professionnels à différents points d'entrée du système médical. La personne enseignante peut aider les élèves en s'informant lui-même et en s'ouvrant à d'autres perceptions et pratiques, et en encourageant ses élèves à participer aux discussions et aux activités à leur propre niveau de confort.

Santé environnementale

- Les environnements et les pratiques environnementales diffèrent d'une culture à l'autre et d'un endroit à l'autre. Les élèves peuvent provenir de cultures ou de lieux ayant des points de vue et des expériences différents des enjeux environnementaux et mondiaux, comme le réchauffement climatique, l'accès à l'eau, la déforestation, le changement climatique et la santé mondiale. Les personnes enseignantes peuvent aider les élèves en adoptant une perspective mondiale sur les questions environnementales et en utilisant les différences comme ressource pour développer un sens de la citoyenneté mondiale parmi tous les élèves.

Atmosphère et culture scolaire

L'apprentissage social et émotionnel joue un rôle important dans les salles de classe et le climat scolaire en général. La façon dont les personnes enseignantes établissent des relations avec les élèves, la façon dont les élèves établissent des relations entre eux et la façon dont les conflits et la discipline sont traités ont toutes une incidence sur le climat scolaire. La façon dont les interactions entre les personnes influencent leur perception de l'environnement. La façon dont nous interagissons avec les enfants est le fondement de ce qu'ils apprennent. Une culture scolaire accueillante où tous les membres de la communauté scolaire sont valorisés encourage toutes les personnes à réaliser leur potentiel et à contribuer à la vie d'une école.

Lorsque les valeurs de tous les membres de la communauté scolaire sont respectées et que la diversité est honorée, l'engagement ainsi que l'établissement et le maintien de relations saines font partie intégrante de la culture de l'école. De même, l'atmosphère et la culture imprègnent la salle de classe et ont une incidence sur les possibilités d'apprentissage.

Milieus d'apprentissage communs

Lieux physiques

Le milieu d'apprentissage est souvent appelé « le troisième enseignant ». Ce concept vient des écoles préscolaires de Reggio Emilia dans le Nord de l'Italie, fondées par Loris Malaguzzi après la Seconde Guerre mondiale. Il signifie que les enfants apprennent autant de leur environnement que de la personne enseignante et de leurs pairs.

Selon Carol Anne Wien (2008), ce concept « concerne la capacité du milieu à favoriser et à façonner les interactions d'apprentissage » [traduction] (p. 9)

En fait, l'environnement prépare littéralement le terrain pour l'apprentissage, de sorte que les personnes enseignantes doivent prendre le temps d'examiner les leçons que l'environnement d'apprentissage commun enseigne. Les questions suivantes peuvent orienter cet examen :

- Ce que nous savons des élèves se reflète-t-il dans les espaces physiques?

- L'environnement d'apprentissage commun est-il conçu pour répondre aux besoins des élèves ou des personnes enseignantes?
- Les élèves peuvent-ils se voir reflétés dans l'espace d'apprentissage?
- L'environnement d'apprentissage commun favorise-t-il l'indépendance ou la dépendance?
- Comment les élèves sont-ils représentés dans la classe?

« Sur le plan social et émotionnel, les humains bénéficient de la paix qu'apporte l'environnement naturel. Nous apprenons à mieux apprécier la nature et le monde naturel en faisant partie intégrante de ceux-ci. Le fait de faire partie du monde naturel peut mener à l'approfondissement des liens et à un sentiment de la responsabilité d'être un gardien de l'environnement naturel » (Playful Connections 10, septembre 2016).

Espaces extérieurs Offrir aux élèves des occasions régulières et fréquentes d'apprendre, de jouer, d'explorer, d'interagir et de créer dans des espaces naturels et extérieurs peut avoir une influence positive sur leur apprentissage social et émotionnel, ainsi que sur leurs liens avec leur environnement et l'appréciation qu'ils en ont. Les espaces extérieurs offrent une liberté d'expression et de mouvement qui permet de différencier l'apprentissage d'une manière qui n'est pas possible à l'intérieur.

Espaces sécuritaires Il est important que l'environnement en classe soit propice à la discussion ouverte et au traitement de sujets délicats dans le programme de santé. « Des lieux ou des relations désignés dans lesquels les préoccupations ou les besoins des élèves peuvent être partagés et explorés en temps opportun sans crainte de représailles, de stigmatisation ou de perte de respect sont essentiels au bien-être des élèves » [traduction] (Morrison et Peterson, 2013)

En plus de l'environnement en classe, cela pourrait se traduire par l'installation de « bancs de l'amitié » ou par la création d'alliances entre les sexes dans les milieux d'apprentissage afin d'ouvrir des espaces pour faciliter les interactions interpersonnelles positives entre les élèves et le personnel scolaire. Il est important d'utiliser les caractéristiques clés d'un milieu d'apprentissage pour faire participer les personnes apprenantes à l'amélioration de leur santé et de leur bien-être.

Lignes directrices pédagogiques

Perspectives culturelles diverses Il est important de reconnaître la variété d'expériences culturelles à partir desquelles les élèves abordent leur éducation et leur communauté. La culture des élèves est unique en raison de leurs propres valeurs, croyances et perspectives. Les variations culturelles découlent des différences entre les visions du monde et les interprétations culturelles.

Les variations sont également attribuées à la valeur différente accordée à la famille, à l'éducation, à la religion, au genre, au sexe, à la communauté et au développement des compétences. Le fait d'offrir une variété d'approches pédagogiques dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage s'appuie sur la diversité et offre une expérience éducative riche à tous les personnes apprenantes.

Sur le plan pédagogique, les personnes enseignantes doivent être conscientes de l'influence dominante de leur culture sur le milieu d'apprentissage. Les personnes enseignantes doivent être attentives à ne pas imposer les perspectives culturelles dominantes dans les salles de classe multiculturelles et à la pensée des élèves en général.

Bien que la perspective de la culture dominante ne doive pas être imposée, elle doit être explorée avec des perspectives d'un spectre culturel diversifié. Il existe, par exemple, une grande variété de normes sociales culturellement pertinentes qui influeraient sur le système de valeurs, la pensée et la prise de décisions des élèves. On trouvera plus de détails sur les sensibilités culturelles dans la section Perspectives multiculturelles.

Approche « ne pas nuire »

Ne pas nuire est une approche qui aide à cerner les répercussions négatives ou positives involontaires des interventions humanitaires et de développement dans les contextes où il y a un conflit ou un risque de conflit. Elle peut être appliquée pendant la planification, le suivi et l'évaluation pour s'assurer que l'intervention n'aggrave pas le conflit, mais contribue plutôt à améliorer la situation.

(Réseau interinstitutions pour l'éducation dans les situations d'urgence <https://inee.org/fr/eie-glossary/ne-pas-nuire>)

Intervention, contextes et améliorations sont des termes utilisés en référence à cette approche. Dans le domaine de l'éducation en santé, une approche qui consiste à ne pas nuire signifie qu'il faut être attentif aux besoins des élèves afin de prévenir tout préjudice involontaire. Nous pouvons considérer l'éducation en santé comme l'intervention, le contexte étant les élèves et l'environnement dans lequel l'intervention a lieu, et les améliorations comme l'accroissement des connaissances, les compétences et les attitudes accrues qui contribuent à améliorer les résultats en matière de santé au cours de la vie. Il est important que les formateurs et formatrices comprennent les sujets liés à la santé présentés dans le programme, quel apprentissage est facilité et comment il l'est.

Les personnes enseignantes qui examinent leurs propres points de vue et qui sont conscients de ce qu'ils apportent au milieu d'apprentissage sont utiles lorsqu'ils favorisent une approche du type « ne pas nuire ». La façon dont l'intervention est reçue dans le contexte de la salle de classe pourrait être positive pour la plupart des élèves, mais elle pourrait être nuisible pour certains si, en tant que personnes enseignantes, on ne tient pas compte de tous les éléments de ce qui est dit et fait dans un milieu d'apprentissage.

Par exemple, lorsqu'ils utilisent des éléments visuels comme outils pédagogiques, les éducateurs doivent être conscients que les éléments visuels véhiculent des messages tacites. Il faut choisir soigneusement des images qui n'avantageront pas une personne au détriment d'une autre. L'utilisation de bonhomme allumette pour représenter des personnes plutôt que des corps plus petits ou plus grands évitera aux élèves d'avoir l'impression qu'ils ne sont pas représentés. Ou, il faut faire un effort conscient lorsqu'on utilise des personnes comme aide visuelle pour inclure la variété de choses comme l'âge, la taille, l'origine ethnique et les capacités.

La même réflexion peut s'appliquer aux messages sur les aliments et à la façon dont nous les appelons : les aliments ne devraient pas être qualifiés de bons ou de mauvais. Si un élève a une nourriture jugée mauvaise, il peut éprouver un sentiment d'exclusion. Les messages devraient porter sur l'adoption d'attitudes saines à l'égard des aliments et sur la prise de décisions saines et éclairées. De même, les commentaires corporels comme « Tu as vraiment bonne mine, tu as perdu du poids! » ne doivent pas être utilisés comme compliments. Bien que ces types de commentaires puissent être bien intentionnés, ils peuvent être exclusifs et causer un préjudice par inadvertance.

Pratiques réparatrices

La justice réparatrice en éducation est définie par Evans et Vaandering (2016) comme un cadre théorique qui facilite les communautés d'apprentissage qui favorisent la capacité des gens à s'engager les uns envers les autres et envers leur environnement d'une manière qui soutient une culture de respect, de dignité et de sollicitude mutuelle (p. 8). Cette façon de penser et d'être n'est pas nouvelle, mais provient de cultures autochtones anciennes et contemporaines. Elle fait ressortir l'importance des relations saines et enrichissantes, des milieux d'apprentissage justes et équitables, de la transformation des conflits et de la réparation des dommages.

Dans une optique de pratiques réparatrices, la politique sur les écoles accueillantes et sécuritaires du ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador met l'accent sur l'établissement, le maintien et le rétablissement de relations respectueuses et de soutien dans l'ensemble de la communauté scolaire – entre élèves, entre adultes, et entre élèves et adultes. Une relation signifie que les personnes collaborent pour apprendre, pour résoudre les problèmes, pour s'adapter à la culture et pour assumer la responsabilité de leurs actions. La relation est mise au premier plan, ce qui aide les personnes à se faire entendre et comprendre et à s'engager.

Les compétences acquises dans le cadre du programme sur la santé – la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les aptitudes relationnelles et la prise de décisions responsables – sont essentielles pour que les membres de la communauté scolaire favorisent et soutiennent une communauté scolaire saine et réparatrice. Réciproquement, les pratiques réparatrices dans les écoles offrent aux membres de la communauté scolaire un moyen de pratiquer et de développer ces compétences.

Conception pédagogique

Le terme « pédagogie » évoque bien plus qu'un simple enseignement et apprentissage. C'est un terme qui englobe la façon dont les personnes enseignantes prennent soin des élèves, les éduquent, les dirigent et les guident. Il fait référence à la façon dont les personnes enseignantes soutiennent le développement des élèves dans un milieu d'apprentissage en apportant le plus grand soin à l'aménagement et à la planification de l'environnement, des interactions et des activités. Ce terme comprend également la façon dont les personnes enseignantes créent un important sentiment d'appartenance en établissant des relations enrichissantes et respectueuses avec les élèves et leurs familles.

Le programme de santé englobe l'enseignement direct de l'apprentissage social et émotionnel (ASÉ) et n'est donc pas un programme distinct et autonome. La portée et la séquence de l'apprentissage social et émotionnel reposent sur une approche multidimensionnelle de l'enseignement des compétences, intégrée aux programmes d'études, à la pratique des personnes enseignantes, dans un environnement sécuritaire, bienveillant et inclusif soigneusement conçu. Aucune personne enseignante ou domaine d'enseignement n'est responsable de sa mise en œuvre. Les rédacteurs de programmes d'études dans tous les domaines utilisent les résultats d'apprentissage par cycle de l'ASÉ décrits dans le présent document. De cette façon, le développement des compétences d'ASÉ fait partie de tous les domaines de la programmation scolaire et est présent dans les stratégies d'apprentissage et d'évaluation.

Les résultats d'apprentissage en matière de santé présentés dans le présent document sont les résultats d'apprentissage par cycle de la troisième, de la sixième, de la neuvième et de la douzième années pour décrire un continuum d'apprentissage. Le continuum d'apprentissage tient compte des considérations liées au développement, de la petite enfance à l'adolescence. Sur le plan scolaire, on s'attend à ce que les enfants plus âgés et les adolescent·e·s deviennent plus indépendant·e·s dans leur engagement à l'égard de contenus de plus en plus complexes et qu'ils/elles réfléchissent à la façon dont leur apprentissage les fait progresser vers l'autonomie.

Diverses approches et pratiques pédagogiques favorisent le développement de compétences qui contribuent à la santé. Voici quelques exemples :

- Conception universelle de l'apprentissage
- Enseignement axé sur l'élève
- Apprentissage par le jeu
- Apprentissage au XXI^e siècle
- Apprentissage fondé sur l'enquête
- Apprentissage coopératif
- Pratiques réparatrices
- Pratique tenant compte des traumatismes
- Discussions en classe
- Pratique réflexive et autoévaluation

- Enseignement équilibré
- Acquisition de compétences – le cycle de l’enseignement, du modelage, des possibilités de pratique et de la rétroaction

Le modelage par la personne enseignante est un élément essentiel de la pédagogie. Étant donné que le programme de santé englobe la santé sociale et émotionnelle en plus de la santé physique et mentale et de la santé environnementale, il est avantageux de transférer l’utilisation des compétences d’ASÉ à tous les domaines de la santé et du bien-être d’une personne. Les personnes enseignantes qui modèlent efficacement les compétences, les attitudes et les comportements sociaux et émotionnels sont plus aptes à développer des relations de soutien, à se concentrer sur les points forts des élèves et à les aider à développer les compétences sociales et émotionnelles nécessaires pour réussir à l’école et dans la vie (Yoder, 2014).

Perspectives autochtones

De nombreuses cultures autochtones définissent la santé comme un ensemble de relations et de responsabilités envers soi-même, la famille, la communauté, les ancêtres et l’environnement. L’approche du ministère de l’Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador à l’égard du programme de santé tient compte de cette perspective autochtone. L’approche à deux volets de l’éducation en santé – la promotion du bien-être de soi et des autres ainsi que la prévention de résultats négatifs pour la santé – reflète la vision holistique autochtone de la santé et du bien-être.

Le programme de santé vise l’intégration et l’application authentiques du contenu, des modes de connaissance et des perspectives autochtones sous des formes pertinentes et significatives. Il y a des références explicites et implicites aux cultures et au contenu autochtones dans tout le programme de santé. Les sources explicites peuvent être des organisations, des personnes de la communauté autochtone, des pratiques, des traditions ou des croyances particulières, des documents publiés, y compris des enregistrements d’histoires orales, etc. Des références implicites sont faites à l’identité, aux antécédents culturels, aux liens avec le lieu, etc. Cette référence complète et élargit l’intégrité du programme de santé tout en favorisant une compréhension et une appréciation accrues des peuples autochtones, ainsi que la perspective de la vie vécue dans l’équilibre et l’harmonie.

Perspectives multiculturelles

« L'influence de la culture sur la santé est vaste. Elle influe sur les perceptions de la santé, de la maladie et de la mort, les croyances au sujet des causes de la maladie, les approches de la promotion de la santé, la façon dont la maladie et la douleur sont vécues et exprimées, les endroits où les patient·e·s/client·e·s/résident·e·s demandent de l'aide et les types de traitement qu'ils préfèrent. » [traduction] (p. 51, Our province. Our health. Our future. A 10-Year Health Transformation: The Report)

La culture, la société et l'environnement jouent un rôle clé dans les approches et les perceptions du bien-être, comme celles qui concernent la santé physique et mentale et les relations interpersonnelles. Pour les élèves ayant des antécédents culturels et linguistiques diversifiés, les attitudes et les pratiques liées à la santé physique, mentale et sexuelle, et aux relations avec la famille, les amis, les pairs, les personnes enseignantes et l'autorité peuvent toutes différer considérablement de celles qui sont courantes dans la population scolaire générale.

Ces différences peuvent être redoublées chez les élèves ayant des antécédents de réfugiés s'ils ont été exposés pendant leur séjour en tant que réfugiés à des facteurs tels que la guerre et le combat, la crainte de perdre la vie, la séparation de leur famille et de leurs amis, la perte ou la disparition de membres de leur famille, la famine ou l'extrême pauvreté, le déplacement, les soins de santé limités, les mutilations, le viol ou l'agression sexuelle, ou l'agression physique et la violence. À leur arrivée dans le nouveau pays, les familles de réfugiés, entre autres nouveaux arrivants, peuvent éprouver des difficultés liées au logement, à l'éducation, aux finances et à la santé, ainsi que des sentiments de perte, de stress et d'anxiété. Pour certains élèves, les expériences vécues alors qu'ils étaient réfugiés peuvent avoir une incidence sur leur capacité à établir des relations saines, à gérer leur anxiété, à avoir confiance en eux et à surmonter tout traumatisme passé. Pour les élèves touchés par un traumatisme lié à l'expérience de réfugié·e, les écoles doivent aborder les questions d'apprentissage socioaffectif, de santé mentale et de sécurité à l'intérieur des paramètres de l'expérience de réfugié et en tenant compte de son intensité.

Les élèves nouveaux arrivants qui sont également des apprenant·e·s de la langue anglaise peuvent encore acquérir la compétence en anglais nécessaire pour décrire et discuter efficacement de santé socioaffective (p. ex. émotions), de santé physique (p. ex. parties du corps, soins de santé) et de l'établissement de relations (p. ex. complimenter, donner de la rétroaction, négocier, coopérer).

La résilience des nouveaux élèves est bien documentée. L'expérience de quitter un pays familial, sa famille et ses amis, et de se retrouver dans une nouvelle culture, un nouveau système et parfois une nouvelle langue favorise la maturité, la résilience, la confiance et le courage, ce qui aide les nouveaux arrivants à développer leur santé dans le nouveau pays.

Les écoles peuvent, au besoin, **soutenir** la santé et le développement socioaffectif de tous les élèves ayant des antécédents culturels et linguistiques diversifiés de plusieurs façons

- en reconnaissant, en accueillant et en célébrant un éventail de perceptions sur la santé et le bien-être qui reflètent différentes cultures;
- en reconnaissant les origines culturelles diversifiées des élèves comme un atout et en accueillant les points de vue et les expériences des élèves en matière de santé et de bien-être comme une ressource pour l'apprentissage de tous les élèves, avec la permission des élèves et leur participation volontaire;
- en cernant et en abordant les préjugés culturels dans ses propres perceptions de la santé et du bien-être;
- en communiquant et en expliquant clairement, respectueusement et sans parti pris, toute attente nouvelle ou différente en matière de santé physique et mentale et de relations;
- en offrant des possibilités de relations de soutien au moyen de programmes bien établis et guidés, comme le mentorat et les activités parascolaires.

Les écoles peuvent, selon les besoins, soutenir la santé et le développement socio-émotionnel des élèves qui ont un passé de réfugié :

- en étant sensible aux signes et aux symptômes de traumatismes liés aux expériences des réfugiés;
- en traitant les effets du traumatisme en procurant un soutien scolaire et socioaffectif au besoin;
- en prévoyant les déclencheurs et les réactions possibles et en préparant et en fournissant des espaces sécuritaires et d'autres mesures de soutien au besoin;
- en renforçant le sentiment d'appartenance grâce à de nouvelles expériences scolaires positives;
- en comprenant que l'expérience des réfugiés n'est qu'une partie de l'identité de l'élève et en adoptant une approche fondée sur les atouts, en mettant l'accent sur les forces, les réalisations et le potentiel de l'élève;
- en offrant des occasions d'établir des relations positives avec les membres de la communauté scolaire.

Les personnes enseignantes peuvent, selon les besoins, aider les apprenants anglophones à apprendre les résultats en matière de santé :

- en enseignant le vocabulaire et les expressions nécessaires pour faire une activité (p. ex. décrire les émotions, complimenter, donner de la rétroaction) et l'utilisation de stratégies appropriées pour les élèves (p. ex. éléments visuels, traduction, modelage, explication);
- en enseignant les compétences linguistiques et les structures (p. ex. écoute, expression orale, grammaire) nécessaires à l'établissement de relations (p. ex. écoute active, négociation, coopération);
- en enseignant l'utilisation d'un langage poli, direct/indirect et formel/informel en anglais pour une communication réussie.

Conception universelle de l'apprentissage

La conception universelle de l'apprentissage est un « cadre d'orientation de la pratique éducative qui offre de la souplesse dans la façon dont l'information est présentée, dans la façon dont les élèves réagissent ou démontrent leurs connaissances et leurs habiletés, et dans la façon dont les élèves sont invités à participer ». Elle « réduit les obstacles à l'enseignement, offre des mesures d'adaptation, des mesures de soutien et des défis appropriés, et maintient des attentes élevées en matière de rendement pour tous les élèves, y compris les élèves en situation de handicap et les élèves peu compétents en anglais » (CAST, 2011). « La conception universelle de l'apprentissage [...] est appliquée à l'élaboration de nouveaux programmes d'études afin d'offrir un accès flexible aux élèves, peu importe leurs capacités, et de veiller à ce que les objectifs du programme comme l'apprentissage social et émotionnel, soient renforcés dans toutes les matières » [traduction](Premier's Task Force Report on Educational Outcomes, 2017, p. 6)

La conception universelle de l'apprentissage fournit un modèle pour élaborer des objectifs, des méthodes, du matériel et des évaluations adaptés à tous les élèves. L'objectif n'est pas de proposer une solution unique, mais plutôt des approches flexibles qui adaptent l'apprentissage aux besoins, aux forces et aux intérêts de chacun. Plus précisément, les principes directeurs de la conception universelle de l'apprentissage offrent de multiples moyens de représenter l'apprentissage, de concrétiser et d'exprimer la pensée et la communication, et de s'engager dans l'apprentissage. La conception universelle de l'apprentissage garantit que le bien-être des élèves est au centre de l'apprentissage en mettant l'accent sur leurs intérêts, leur endurance, leur persistance, leur motivation et leur capacité à suivre et à gérer leur apprentissage.

Apprentissage par le jeu

Les liens entre le jeu et le bien-être physique, social et émotionnel sont évidents. Le jeu soutient le développement de l'autorégulation et le développement social et émotionnel. Il aide les élèves à surmonter l'anxiété, la frustration, les conflits, les traumatismes, les concepts non familiers et les expériences difficiles. Par ailleurs, le jeu offre aux élèves de nombreuses occasions d'entretenir des sentiments positifs à leur endroit. Comme il n'existe pas de bonne ou de mauvaise façon de jouer, les enfants vivent des expériences qui influencent positivement leur perception de soi (Henniger, 2013, pp. 134 à 142).

Les élèves apprennent mieux dans des environnements où les personnes enseignantes favorisent les liens entre le développement émotionnel et cognitif. Les relations positives constituent un objectif commun de l'apprentissage social et émotionnel et de l'apprentissage par le jeu. Selon le National Scientific Council on the Developing Child (2004), les jeunes enfants voient leur environnement comme un monde de relations, et ces relations ont une incidence sur à peu près tous les domaines de leur développement.

Favoriser des relations positives avec les enfants, les jeunes et leur famille est probablement la chose la plus importante que les personnes enseignantes puissent faire pour faciliter les transitions et construire une base solide pour l'apprentissage. Les relations sécuritaires aident les élèves à développer les compétences et qualités nécessaires pour apprendre, prendre des risques et établir des liens sociaux solides et des amitiés saines avec leurs pairs.

Modèle à trois niveaux

Le modèle d'enseignement à trois niveaux comprend tous les personnes enseignantes, tous les élèves et tous les apprentissages. Dans un environnement d'apprentissage collaboratif et inclusif, l'enseignement à trois niveaux intègre un enseignement de qualité au programme de santé pour tous les élèves.

Un modèle d'apprentissage à trois niveaux repose sur le principe suivant : un enseignement universel solide pour tous les élèves permet à la plupart d'entre eux d'atteindre les résultats attendus. Les personnes enseignantes ou les groupes de personnes enseignantes analysent les données et interviennent à un stade précoce au moyen d'interventions à plusieurs niveaux (ciblées et intensives) fondées sur des données probantes.

Le modèle à trois niveaux s'accorde avec la recherche en éducation et l'expérience des personnes enseignantes. Les trois niveaux du modèle sont l'enseignement universel, l'intervention ciblée et l'intervention intensive. Le volet universel comprend l'enseignement et les initiatives pour des écoles sûres et solidaires. Les élèves qui ont besoin de plus d'enseignement, de modelage, de rétroaction ou d'interaction recevront une intervention ciblée ou intensive. Les interventions fournies reposent sur des données probantes et sont axées sur l'élève.

Pour certains élèves, les interventions à trois niveaux à elles seules ne suffisent pas. Dans un milieu d'enseignement et d'apprentissage adaptés aux élèves, ces derniers ont besoin d'une évaluation exhaustive afin d'établir les besoins liés aux programmes individualisés (adaptations, interventions intensives soutenues, cours prescrits modifiés, cours alternatifs ou programme fonctionnel alternatif).

Apprentissage social et affectif

Terre-Neuve-et-Labrador a adopté l'apprentissage social et émotionnel (ASÉ) comme point central de tous les programmes d'études de la maternelle à la 12^e année. L'enseignement explicite des techniques d'ASÉ se fait à l'intérieur des programmes de santé. À mesure que les élèves apprennent les techniques d'ASÉ, on s'attend à ce qu'elles soient utilisées toute la journée, tous les jours, et qu'elles soient intégrées dans leur vie. À cette fin, tous les autres programmes renforcent l'application de ces compétences. Au fur et à mesure que les éducateurs et les apprenants de la maternelle à la 12^e année maîtriseront mieux les compétences d'ASÉ, les pratiques scolaires en général changeront pour créer un environnement qui favorise le développement des élèves.

L'apprentissage social et émotionnel est au cœur d'un enseignement et d'un apprentissage adaptés aux élèves, car il est enraciné dans les éléments suivants :

- créer des environnements sécuritaires et favorables;
- modeler et soutenir une approche relationnelle;
- maintenir un sentiment de calme;
- favoriser et modeler des pratiques de résolution de problèmes réparatrices;
- créer et maintenir des espaces d'apprentissage communs souples qui encouragent la créativité et l'autonomie des élèves;
- célébrer et affirmer la diversité.

Pour en savoir plus sur l'apprentissage social et émotionnel, consultez le document intitulé « Cadre pour l'apprentissage social et émotionnel de la maternelle à la 12^e année (2022) » sur le site Web du ministère de l'Éducation.

Cadre pédagogique

Introduction

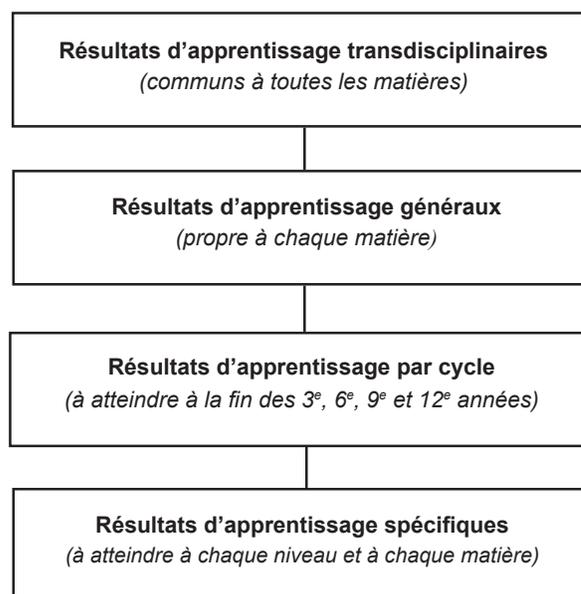
Les personnes enseignantes ont la responsabilité d'appuyer l'apprentissage scolaire, social et émotionnel des élèves. Le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador croit qu'un programme d'études conçu avec les caractéristiques suivantes aidera la personne enseignante à satisfaire les besoins de l'élève :

- Le programme d'études doit énoncer clairement ce que l'élève doit savoir et doit être capable de faire à la fin de ses études secondaires;
- Il doit y avoir une évaluation systématique du rendement de l'élève en regard des résultats d'apprentissage.

Éducation basée sur les résultats d'apprentissage

À Terre-Neuve-et-Labrador, la programmation de la maternelle à la 12^e année est organisée par résultats d'apprentissage et fondée sur les *Résultats d'apprentissage transdisciplinaires de l'élève au Canada atlantique* (1997). Ce document définit les résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT), les résultats d'apprentissage généraux (RAG), les résultats d'apprentissage par cycle (RAC) et les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS).

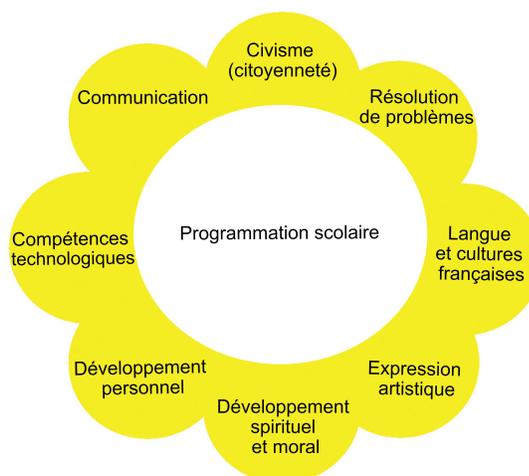
Les résultats d'apprentissage pour l'apprentissage social et émotionnel présentés dans ce document sont écrits en italiques et proviennent du document *Cadre pour l'apprentissage social et émotionnel de la maternelle à la 12^e année à Terre-Neuve-et-Labrador (2022)* et sont utilisées pour éclairer l'élaboration du programme de santé. Ainsi, les résultats académiques (spécifiques au contenu) et sociaux et émotionnels sont intégrés dès le début de l'élaboration du programme d'études.



Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT) apportent une vision pour la formulation d'un programme cohérent et pertinent. Les RAT sont des énoncés qui offrent des buts clairs et un fondement solide pour l'éducation. Les résultats d'apprentissage spécifiques, les résultats d'apprentissage par cycle et les résultats d'apprentissage généraux appuient les RAT.

L'atteinte des RAT prépare l'élève à continuer à apprendre pendant toute sa vie. Les attentes décrites dans les RAT touchent l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes dans le cadre de la programmation scolaire de la maternelle à la 12^e année, plutôt que la maîtrise de matières particulières. Ils confirment que l'élève doit pouvoir établir des rapports et acquérir des capacités dans les diverses matières s'il doit répondre aux demandes changeantes et constantes de la vie, du travail et des études.



Civisme (citoyenneté) – Les finissant·e·s seront en mesure d'apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale.

Communication – Les finissant·e·s seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire une langue (ou plus d'une), d'utiliser des concepts et des symboles mathématiques et scientifiques afin de penser logiquement, d'apprendre et de communiquer efficacement.

Compétences technologiques – Les finissant·e·s seront en mesure d'utiliser diverses technologies, de faire preuve d'une compréhension des applications technologiques et d'appliquer les technologies appropriées à la résolution de problèmes.

Développement personnel – Les finissant·e·s seront en mesure de poursuivre leur apprentissage et de mener une vie active et saine.

Développement spirituel et moral – Les finissant·e·s sauront comprendre et apprécier le rôle des systèmes de croyances dans le façonnement des valeurs morales et du sens éthique.

Expression artistique – Les finissant·e·s seront en mesure de porter un jugement critique sur diverses formes d'art et de s'exprimer par les arts.

Langue et culture françaises – (Nota : Ce résultat ne s'applique qu'aux élèves du programme de Français langue première) Les finissant·e·s seront conscients de l'importance et de la particularité de la contribution des Acadiens et des francophones à la société canadienne. Ils reconnaîtront leur langue et leur culture comme base de leur identité et de leur appartenance à une société dynamique, productive et démocratique dans le respect des valeurs culturelles des autres.

Résolution de problèmes – Les finissant·e·s seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la résolution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés à la langue, aux mathématiques et aux sciences.

Résultats d'apprentissage

Les résultats d'apprentissage sont des énoncés qui définissent ce que les élèves sont censés savoir, comprendre et être capables de faire dans chaque domaine du programme sur le plan des connaissances, des compétences et des attitudes. Les résultats scolaires propres au contenu sur la santé et ceux associés à l'apprentissage social et émotionnel sont reflétés dans les résultats d'apprentissage généraux (RAG), les résultats des étapes clés du programme de santé et les résultats d'apprentissage spécifiques pour le programme d'études en santé. Les résultats de l'apprentissage social et émotionnel (ASÉ) sont semblables, mais tout de même distincts des résultats scolaires propres au contenu sur la santé. Ils établissent tous deux des points de repère sur le plan de l'apprentissage des élèves pour l'ensemble des étapes principales. Cependant, ils sont différents dans la mesure où les compétences sociales et émotionnelles sont constamment utilisées dans toutes les sphères de la vie. Les résultats d'apprentissage peuvent être sous-divisés en résultats d'apprentissage généraux, résultats des étapes clés du programme de santé et résultats d'apprentissage spécifiques.

Résultats d'apprentissage généraux (RAG)

Le document-cadre pour la santé à Terre-Neuve-et-Labrador (2022) présente des RAG qui constituent des étapes d'apprentissage tant pour le programme d'apprentissage social et émotionnel que pour celui de la santé. Les RAG sont des repères ou des cadres conceptuels qui guident les études dans un domaine de programme.

Le programme d'études en santé assume la responsabilité de l'enseignement direct des RAG de l'ASÉ et renforce donc les compétences en matière d'ASÉ chez les apprenant·e·s. Le programme d'études en santé aborde également la santé physique et mentale de l'individu, ainsi que la santé environnementale.

Les résultats d'apprentissage généraux pour l'apprentissage social et émotionnel

Conscience de soi : Capacité de comprendre ses propres émotions, pensées et valeurs et la manière dont elles influencent le comportement dans différents contextes. Cela englobe la capacité de reconnaître ses forces et ses limites, ainsi qu'un sentiment de confiance et une motivation bien fondés.

RAG 1. Démontrer qu'il prend conscience de ses intérêts, ses valeurs et ses forces qui contribuent au développement d'une image de soi positive

RAG 2. Reconnaître et surveiller ses émotions, ses pensées et ses comportements

RAG 3. Reconnaître les liens entre les émotions, les pensées et les comportements

Autogestion : Capacité de gérer efficacement ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, et de parvenir à ses objectifs et aspirations. Ceci englobe la capacité de retarder la satisfaction, de gérer le stress ainsi que de ressentir de la motivation et d'avoir un esprit d'initiative pour réaliser des objectifs personnels et collectifs.

RAG 4. Maîtriser ses émotions, ses pensées et son comportement de manière constructive.

RAG 5. Fixer des objectifs personnels et d'apprentissage et travailler à les atteindre.

Conscience sociale : Capacité de comprendre le point de vue des autres et de faire preuve d'empathie à leur égard, y compris les personnes qui proviennent de milieux, de cultures et de contextes divers. Cela englobe la capacité de ressentir de la compassion pour les autres, de comprendre les normes historiques et sociales générales en matière de comportement dans différents contextes, et de reconnaître les ressources et les mesures de soutien de la famille, de l'école et de la communauté.

RAG 6. Acquérir la capacité de se mettre à la place des autres et de faire preuve d'empathie

RAG 7. Démontrer qu'il comprend que toutes les personnes ont leur place et une valeur intrinsèque

RAG 8. Comprendre que les normes sociales et éthiques à la maison, à l'école et dans la communauté correspondent à la culture.

Compétences relationnelles : Capacité d'établir et de maintenir de saines relations de soutien et d'évoluer efficacement dans des milieux composés de personnes et de groupes divers. Cela englobe la capacité de communiquer clairement, d'écouter activement, de coopérer, de travailler en collaboration pour RAG 9. Utiliser des habiletés pour interagir avec les autres.

RAG 10. Démontrer qu'il est en mesure d'établir et d'entretenir des relations saines.

Prise de décision responsable : Capacité de faire des choix bienveillants et constructifs quant au comportement personnel et aux interactions sociales dans diverses situations. Cela englobe la capacité de prendre en compte les normes éthiques et les questions de sécurité, et d'évaluer les avantages et les conséquences de diverses actions pour le bien-être personnel, social et collectif.

RAG 11. Appliquer des habiletés de prise de décision aux choix concernant les comportements individuels et les interactions sociales.

RAG 12. Tenir compte des normes éthiques, des préoccupations en matière de sécurité et des normes sociales dans la prise de décision.

RAG 13. Évaluer les conséquences des décisions et leurs effets sur son bien-être et celui des autres

Les résultats d'apprentissage généraux pour l'éducation physique et santé mentale

Santé physique et mentale : Processus qui consiste à connaître et à comprendre le corps humain, les soins qu'il nécessite et les mesures qu'il faut prendre pour promouvoir le bien-être.

RAG 14 Démontrer la compréhension de la croissance et du développement humains et des facteurs qui les modulent.

RAG 15 Comprendre le rôle d'une alimentation saine dans la santé et le bien-être.

RAG 16 Démontrer une compréhension de l'influence de l'activité physique sur la santé physique et mentale.

RAG 17 Gérer sa santé personnelle, avoir la capacité d'accéder aux soins de santé et contribuer à la santé publique.

Les résultats d'apprentissage généraux pour la santé environnementale

Santé environnementale: La capacité de comprendre les facteurs et les conditions de l'environnement qui influent sur la santé et la sécurité personnelles, et de prendre des mesures pour réduire les risques et créer des environnements favorables à la santé.

18.0 Comprendre l'importance de la sécurité personnelle dans divers milieux.

19.0 Poser des gestes qui démontrent une compréhension de l'interaction entre le milieu, la santé et le bien-être

Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)

Les résultats d'apprentissage par cycle (RAC) résument les attentes à l'endroit de l'élève au terme de chacun des quatre grands cycles (3^e, 6^e, 9^e et 12^e années). Ces étapes clés représentent l'apprentissage cumulatif des élèves à ce stade.

Résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)

Les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) décrivent ce que les élèves doivent savoir, comprendre et être capables de faire après leurs expériences d'apprentissage à un niveau en particulier. Les résultats d'apprentissage spécifiques sont des délimitations des résultats d'apprentissage par cycle du programme de santé par niveau scolaire qui décrivent les attentes tant pour l'ASÉ que pour le contenu scolaire du programme d'apprentissage en santé

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Conscience de soi		
Capacité de comprendre ses propres émotions, pensées et valeurs et la manière dont elles influencent le comportement dans différents contextes. Cela englobe la capacité de reconnaître ses forces et ses limites, ainsi qu'un sentiment de confiance et une motivation bien fondés. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 3 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 6 ^e année, l'élève doit pouvoir :
<i>1.0 Démontrer qu'il prend conscience de ses intérêts, ses valeurs et ses forces qui contribuent au développement d'une image de soi positive</i>	<ul style="list-style-type: none"> <i>1.3.1 Reconnaître ses préférences et aversions</i> <i>1.3.2 Connaître ses forces et ses difficultés personnelles</i> <i>1.3.3 Acquérir des habiletés pour favoriser une image de soi positive</i> <i>1.3.4 Acquérir et affirmer un sentiment de soi</i> <i>1.3.5 Reconnaître que chacun a une valeur, de l'amour propre et une voix</i> <i>1.3.6 Comprendre qu'il y a des aspects de soi qui peuvent et ne peuvent pas être changés</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>1.6.1 Connaître les qualités personnelles qui contribuent à la réussite</i> <i>1.6.2 Reconnaître comment les valeurs, les goûts et les aversions d'une personne influencent ses choix</i> <i>1.6.3 Réfléchir à ses forces et à ses difficultés</i> <i>1.6.4 Comprendre le concept d'état d'esprit de développement et sa valeur</i> <i>1.6.5 Comprendre que les esprits et les corps sont diversifiés</i> <i>1.6.6 Évaluer sa propre appréciation du caractère unique de soi-même et des autres et agir de manière à être plus inclusif</i> <i>1.6.7 Réfléchir sur les facteurs qui influencent l'image de soi et les stratégies et objectifs nécessaires pour améliorer l'image de soi.</i>

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Conscience de soi		
Capacité de comprendre ses propres émotions, pensées et valeurs et la manière dont elles influencent le comportement dans différents contextes. Cela englobe la capacité de reconnaître ses forces et ses limites, ainsi qu'un sentiment de confiance et une motivation bien fondés. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 9 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 12 ^e année, l'élève doit pouvoir :
<i>1.0 Démontrer qu'il prend conscience de ses intérêts, ses valeurs et ses forces qui contribuent au développement d'une image de soi positive</i>	<i>1.9.1 Reconnaître et utiliser ses qualités personnelles pour réussir en tant que membre de sa communauté</i> <i>1.9.2 Appliquer des techniques de pratique réflexive pour réaliser son potentiel</i> <i>1.9.3 Utiliser et réfléchir sur les expériences pour contribuer à la conscience de soi</i> <i>1.9.4 Comprendre le rôle de la conscience de sa propre valeur et de la confiance en soi dans l'état d'esprit de développement</i> <i>1.9.5 Connaître l'importance d'un esprit sain dans un corps sain</i>	<i>1.12.1 Utiliser ses qualités personnelles pour être un membre actif de sa communauté</i> <i>1.12.2 Utiliser des outils et des stratégies significatifs pour poursuivre l'auto-apprentissage</i> <i>1.12.3 Miser sur la conscience de sa propre valeur et la confiance en soi pour maintenir un état d'esprit de développement</i> <i>1.12.4 Miser sur la conscience de soi pour faire des choix de carrière et de vie</i> <i>1.12.5 Maintenir un esprit sain dans un corps sain</i> <i>1.12.6 Reconnaître l'importance de l'auto-apprentissage tout au long de la vie</i>

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Conscience de soi		
Capacité de comprendre ses propres émotions, pensées et valeurs et la manière dont elles influencent le comportement dans différents contextes. Cela englobe la capacité de reconnaître ses forces et ses limites, ainsi qu'un sentiment de confiance et une motivation bien fondés. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 3 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 6 ^e année, l'élève doit pouvoir :
<i>2.0 Reconnaître et surveiller ses émotions, ses pensées et ses comportements</i>	2.3.1 <i>Développer et utiliser un lexique des émotions</i> 2.3.2 <i>Reconnaître et nommer correctement ses émotions</i> 2.3.3 <i>Reconnaître qu'il est possible de ressentir plus d'une émotion à la fois</i> 2.3.4 <i>Reconnaître les facteurs qui ont une incidence sur ses émotions et ses pensées</i> 2.3.5 <i>Reconnaître la sensation physique que procurent les émotions et la manière dont elles se manifestent dans son corps</i> 2.3.6 <i>Comprendre que les personnes ont un éventail d'émotions et de pensées</i>	2.6.1 <i>Utiliser un vocabulaire des émotions varié</i> 2.6.2 <i>Distinguer les niveaux d'intensité de ses émotions et de ses réactions</i> 2.6.3 <i>Différencier des émotions similaires en fonction du langage verbal et non verbal</i> 2.6.4 <i>Verbaliser ses déclencheurs émotionnels et utiliser des stratégies pour gérer ses réactions</i> 2.6.5 <i>Comprendre que l'état de santé mentale d'une personne influence son humeur, sa pensée et son comportement</i>
<i>3.0 Reconnaître les liens entre les émotions, les pensées et les comportements.</i>	3.3.1 <i>Comprendre le rôle que joue le cerveau dans ses émotions</i> 3.3.2 <i>Relier le lexique des émotions aux sentiments, au comportement et à la santé</i> 3.3.3 <i>Reconnaître de quelle manière les situations peuvent déclencher des émotions et des pensées</i> 3.3.4 <i>Reconnaître l'utilisation de stratégies pour gérer ses émotions et ses pensées</i>	3.6.1 <i>Comprendre la relation entre le cerveau et les émotions</i> 3.6.2 <i>Comprendre et décrire comment une émotion se manifeste dans le corps</i> 3.6.3 <i>Distinguer les comportements réactifs des comportements adaptés</i> 3.6.4 <i>Reconnaître les émotions contradictoires</i> 3.6.5 <i>Surveiller l'internalisation des pensées et des sentiments</i> 3.6.6 <i>Expliquer les liens entre les réactions physiques et émotionnelles</i>

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Conscience de soi		
Capacité de comprendre ses propres émotions, pensées et valeurs et la manière dont elles influencent le comportement dans différents contextes. Cela englobe la capacité de reconnaître ses forces et ses limites, ainsi qu'un sentiment de confiance et une motivation bien fondés. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 9 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 12 ^e année, l'élève doit pouvoir :
<i>2.0 Reconnaître et surveiller ses émotions, ses pensées et ses comportements</i>	2.9.1 <i>Utiliser un vocabulaire des émotions varié</i> 2.9.2 <i>Reconnaître et surveiller son état émotionnel</i> 2.9.3 <i>Reconnaître que les émotions, les valeurs et les croyances contribuent à la croissance personnelle</i>	<i>2.12.1 Comprendre que reconnaître, surveiller et gérer une gamme d'émotions est un apprentissage continu</i>
<i>3.0 Reconnaître les liens entre les émotions, les pensées et les comportements.</i>	3.9.1 <i>Comprendre le rôle que joue le développement du cerveau dans les émotions</i> 3.9.2 <i>Reconnaître l'importance de la pratique réflexive</i> 3.9.3 <i>Analyser les facteurs qui influencent les émotions et les pensées</i> 3.9.4 <i>Comprendre comment les pensées, les croyances et les valeurs influencent les sentiments et le comportement</i> 3.9.5 <i>Reconnaître que les émotions et les pensées d'une personne influencent la prise de décision</i> 3.9.6 <i>Comprendre les traumatismes et leur incidence sur la santé mentale.</i>	3.12.1 <i>Utiliser la pratique réflexive pour tenir compte de l'impact des émotions sur les perceptions</i> 3.12.2 <i>Expliquer comment les pensées, les croyances et les valeurs influencent les sentiments et le comportement</i> 3.12.3 <i>Expliquer les liens entre les émotions, les pensées et la prise de décision</i> 3.12.4 <i>Reconnaître les traumatismes et leur incidence sur la santé mentale.</i>

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Autogestion		
Capacité de gérer efficacement ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, et de parvenir à ses objectifs et aspirations. Cela englobe la capacité de retarder la satisfaction, de gérer le stress ainsi que de ressentir de la motivation et d'avoir un esprit d'initiative pour réaliser des objectifs personnels et collectifs. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 3 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 6 ^e année, l'élève doit pouvoir :
<i>4.0 Maîtriser ses émotions, ses pensées et son comportement de manière constructive</i>	<p><i>4.3.1 Comprendre que différents motifs peuvent être à l'origine d'un comportement</i></p> <p><i>4.3.2 Se servir de sa réflexion pour déterminer la motivation de son comportement</i></p> <p><i>4.3.3 Concevoir et utiliser des stratégies d'adaptation saines favorisant la maîtrise de soi</i></p> <p><i>4.3.4 Acquérir une attitude positive et optimiste et en comprendre la valeur</i></p> <p><i>4.3.5 Reconnaître que nous communiquons nos pensées et sentiments de manière différente</i></p> <p><i>4.3.6 Adopter des comportements sains qui contribuent à une bonne santé mentale</i></p> <p><i>4.3.6 Adopter des comportements favorables à la santé</i></p>	<p><i>4.6.1 Utiliser l'autoréflexion pour comprendre la motivation du comportement</i></p> <p><i>4.6.2 Évaluer son milieu et l'influence qu'il peut exercer sur les émotions, les pensées et le comportement</i></p> <p><i>4.6.3 Évaluer les situations et utiliser des stratégies d'autorégulation adaptées au contexte</i></p> <p><i>4.6.4 Utiliser et surveiller des stratégies d'autorégulation et d'adaptation efficaces</i></p> <p><i>4.6.5 Trouver des moyens de parvenir à un état d'esprit de développement et de maintenir cet état</i></p> <p><i>4.6.6 Miser sur des pensées et des comportements positifs dans les interactions quotidiennes pour défendre ses intérêts</i></p> <p><i>4.6.7 Comprendre le lien entre la persévérance, l'optimisme et la santé mentale positive</i></p>
<i>5.0 Fixer des objectifs personnels et d'apprentissage et travailler à les atteindre</i>	<p><i>5.3.1 Comprendre le lien entre la motivation, l'autodiscipline et la persévérance</i></p> <p><i>5.3.2 Élaborer un processus permettant de fixer, de planifier et d'atteindre des objectifs pertinents</i></p> <p><i>5.3.3 Élaborer un processus permettant de suivre et d'évaluer l'atteinte des objectifs</i></p> <p><i>5.3.4 Acquérir des habiletés organisationnelles à l'appui des objectifs personnels et d'apprentissage</i></p>	<p><i>5.6.1 Comprendre la relation entre l'attitude positive, la motivation personnelle et la fixation d'objectifs</i></p> <p><i>5.6.2 Élaborer un processus pour fixer des objectifs, travailler à leur atteinte et les réaliser</i></p> <p><i>5.6.3 Utiliser des compétences organisationnelles pour soutenir les objectifs personnels et d'apprentissage</i></p> <p><i>5.6.4 Utiliser sa connaissance de la motivation personnelle pour fixer des objectifs personnels et d'apprentissage</i></p>

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Autogestion		
Capacité de gérer efficacement ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, et de parvenir à ses objectifs et aspirations. Cela englobe la capacité de retarder la satisfaction, de gérer le stress ainsi que de ressentir de la motivation et d'avoir un esprit d'initiative pour réaliser des objectifs personnels et collectifs. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 9 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 12 ^e année, l'élève doit pouvoir :
4.0 Maîtriser ses émotions, ses pensées et son comportement de manière constructive	<p>4.9.1 Prendre conscience de la motivation du comportement chez soi et les autres</p> <p>4.9.2 Utiliser des stratégies de contrôle des impulsions pour contribuer à des relations positives, à l'apprentissage et à la réussite personnelle</p> <p>4.9.3 Utiliser des techniques d'adaptation saines</p> <p>4.9.4 Comprendre le rôle de l'attitude dans la réussite des relations, de l'apprentissage et de la vie</p> <p>4.9.5 Réagir de manière critique aux messages dans son milieu qui pourraient influencer la pensée et le comportement liés à l'image de soi</p> <p>4.9.6 Acquérir des compétences qui favorisent l'espoir et l'optimisme</p>	<p>4.12.1 Surveiller et harmoniser les stratégies personnelles de contrôle des impulsions qui sont liées à l'apprentissage et à la réussite personnelle</p> <p>4.12.2 Réfléchir à ses techniques d'adaptation saines et les adapter pour favoriser la réussite de l'apprentissage et la réussite personnelle</p> <p>4.12.3 Réfléchir à la manière dont l'attitude d'une personne influe sur la réussite de ses relations, de son apprentissage et de sa vie personnelle</p> <p>4.12.4 Réguler ses pensées et ses comportements en surveillant en permanence sa réaction à son milieu</p> <p>4.12.5 Démontrer des compétences qui favorisent l'espoir et l'optimisme</p>
5.0 Fixer des objectifs personnels et d'apprentissage et travailler à les atteindre	<p>5.9.1 Comprendre la relation entre l'attitude positive, la motivation personnelle et l'établissement d'objectifs</p> <p>5.9.2 Fixer, surveiller et modifier les objectifs de réussite personnelle et de réussite de l'apprentissage</p> <p>5.9.3 Utiliser des compétences organisationnelles pour soutenir les objectifs personnels et d'apprentissage</p> <p>5.9.4 Comprendre la motivation personnelle et miser sur celle-ci pour atteindre des objectifs personnels et d'apprentissage</p>	<p>5.12.1 Démontrer que l'on comprend que l'établissement d'objectifs contribue à la réussite tout au long de la vie</p> <p>5.12.2 Fixer, surveiller et modifier de manière autonome les objectifs personnels et d'apprentissage afin de réussir tout au long de la vie</p> <p>5.12.3 Utiliser des compétences organisationnelles pour soutenir les objectifs personnels et d'apprentissage afin de réussir tout au long de la vie</p> <p>5.12.4 Utiliser et surveiller des stratégies de motivation personnelle pour atteindre des objectifs personnels et d'apprentissage afin de réussir tout au long de la vie</p>

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Conscience sociale		
Capacité de comprendre le point de vue des autres et de faire preuve d'empathie à leur égard, y compris les personnes qui proviennent de milieux, de cultures et de contextes divers. Cela englobe la capacité de ressentir de la compassion pour les autres, de comprendre les normes historiques et sociales générales en matière de comportement dans différents contextes, et de reconnaître les ressources et les mesures de soutien de la famille, de l'école et de la communauté. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 3 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 6 ^e année, l'élève doit pouvoir :
6.0 Acquérir la capacité de se mettre à la place des autres et de faire preuve d'empathie	<p>6.3.1 Reconnaître que les autres peuvent avoir des expériences et points de vue différents</p> <p>6.3.2 Reconnaître qu'il existe un éventail de sentiments et de réactions par rapport à différents points de vue et expériences</p> <p>6.3.3 Percevoir les indices situationnels et culturels verbaux et non verbaux qui indiquent les sentiments des autres</p> <p>6.3.4 Acquérir des habiletés relationnelles pour soutenir l'expérience émotionnelle des autres</p>	<p>6.6.1 Reconnaître en quoi ses émotions et comportements touchent les autres</p> <p>6.6.2 Faire preuve d'empathie à l'égard des expériences émotionnelles des autres</p> <p>6.6.3 Faire preuve de compréhension à l'égard de la diversité des opinions, des coutumes, des croyances et des identités</p>
7.0 Démontrer qu'il comprend que toutes les personnes ont leur place et une valeur intrinsèque	<p>7.3.1 Reconnaître et respecter le caractère unique des personnes</p> <p>7.3.2 Reconnaître les qualités humaines que l'on trouve dans toutes les cultures et tous les groupes</p> <p>7.3.3 Comprendre son rôle dans la promotion de sa propre santé mentale et de celle des autres</p>	<p>7.6.1 Comprendre le lien entre l'appartenance et la valeur intrinsèque d'une personne</p> <p>7.6.2 Comprendre le concept de pertinence culturelle</p> <p>7.6.3 Comprendre son rôle dans la promotion de sa propre santé mentale et de celle des autres</p>
8.0 Comprendre que les normes sociales et éthiques à la maison, à l'école et dans la communauté correspondent à la culture	<p>8.3.1 Connaître les facteurs qui influencent son sentiment d'appartenance et celui des autres</p> <p>8.3.2 Connaître son rôle au sein des groupes</p> <p>8.3.3 Trouver des réseaux de soutien personnel pertinents du point de vue culturel</p> <p>8.3.4 Prendre conscience du lien entre les règles et les normes éthiques</p>	<p>8.6.1 Reconnaître les qualités d'un modèle positif</p> <p>8.6.2 Reconnaître que les personnes sont des membres de groupes qui créent et favorisent un sentiment d'appartenance</p> <p>8.6.3 Déterminer les normes éthiques au sein des groupes auxquels on appartient</p>

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Conscience sociale		
Capacité de comprendre le point de vue des autres et de faire preuve d'empathie à leur égard, y compris les personnes qui proviennent de milieux, de cultures et de contextes divers. Cela englobe la capacité de ressentir de la compassion pour les autres, de comprendre les normes historiques et sociales générales en matière de comportement dans différents contextes, et de reconnaître les ressources et les mesures de soutien de la famille, de l'école et de la communauté. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 9 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 12 ^e année, l'élève doit pouvoir :
6.0 <i>Acquérir la capacité de se mettre à la place des autres et de faire preuve d'empathie</i>	6.9.1 <i>Analyser les similitudes et les différences entre son propre point de vue et celui des autres</i> 6.9.2 <i>Analyser les situations sociales et formuler des réponses adaptées à ces situations</i> 6.9.3 <i>Réfléchir à la façon dont ses émotions et comportements touchent les autres</i>	6.12.1 <i>Comprendre l'importance de se concentrer sur les similitudes entre les personnes plutôt que sur les différences dans les opinions, coutumes et croyances</i> 6.12.2 <i>Évaluer les effets des normes sociétales et culturelles sur les interactions et les réactions personnelles</i> 6.12.3 <i>Évaluer les répercussions de ses émotions et comportements sur les autres</i>
7.0 <i>Démontrer qu'il comprend que toutes les personnes ont leur place et une valeur intrinsèque</i>	7.9.1 <i>Reconnaître que chaque personne a sa place et une valeur intrinsèque</i> 7.9.2 <i>Faire preuve de respect à l'égard de toutes les personnes et de tous les groupes sociaux et culturels</i> 7.9.3 <i>Évaluer l'incidence des stéréotypes et des préjugés sur le sentiment d'appartenance et la valeur intrinsèque</i>	7.12.1 <i>Démontrer, dans ses paroles et ses actions, que chaque personne a sa place et une valeur intrinsèque</i> 7.12.2 <i>Comprendre en quoi la défense des droits des autres contribue à la prise de conscience de l'appartenance et de la valeur intrinsèque de tous</i> 7.12.3 <i>Évaluer l'incidence des stéréotypes et des préjugés sur le sentiment d'appartenance et la valeur intrinsèque</i>
8.0 <i>Comprendre que les normes sociales et éthiques à la maison, à l'école et dans la communauté correspondent à la culture</i>	8.9.1 <i>Reconnaître que les normes sociales varient selon les cultures</i> 8.9.2 <i>Comprendre les répercussions des normes sociales et éthiques sur son propre sentiment d'appartenance et celui des autres</i> 8.9.3 <i>Prendre connaissance des mesures de soutien disponibles sur les réseaux sociaux et les utiliser</i> 8.9.4 <i>Comprendre le concept de relations et la manière dont elles se distinguent d'une culture à l'autre</i>	8.12.1 <i>Évaluer son système de soutien et sa contribution à l'apprentissage et à la réussite personnelle</i> 8.12.2 <i>Remettre en question les normes sociales qui influent sur son propre sentiment d'appartenance et celui des autres</i>

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Compétences relationnelles		
Capacité d'établir et de maintenir de saines relations de soutien et d'évoluer efficacement dans des milieux composés de personnes et de groupes divers. Cela englobe la capacité de communiquer clairement, d'écouter activement, de coopérer, de travailler en collaboration pour résoudre les problèmes et de négocier les conflits de manière constructive, d'évoluer dans des milieux présentant des exigences et des occasions sociales et culturelles différentes, de faire preuve de leadership et de demander ou d'offrir de l'aide au besoin. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 3 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 6 ^e année, l'élève doit pouvoir :
<i>9.0 Utiliser des habiletés pour interagir avec les autres</i>	<p><i>9.3.1 Connaître et utiliser les caractéristiques de l'écoute attentive</i></p> <p><i>9.3.2 Communiquer des émotions aux autres de manière efficace</i></p> <p><i>9.3.3 Réagir de manière appropriée aux indices situationnels et culturels verbaux et non verbaux des autres</i></p> <p><i>9.3.4 Apprendre à faire et à recevoir des compliments sincères et des commentaires constructifs</i></p> <p><i>9.3.5 Trouver et mettre en pratique des façons de travailler et de jouer respectueusement avec d'autres</i></p> <p><i>9.3.6 Reconnaître et accepter le rôle que jouent pour la santé générale des interactions positives avec les amis, la famille, l'école et la collectivité.</i></p> <p><i>9.3.7 Démontrer sa connaissance de l'unité familiale et du rôle de chaque membre dans la dynamique familiale.</i></p> <p><i>9.3.8 Démontrer une connaissance des différents rôles qui contribuent à la dynamique de la collectivité.</i></p>	<p><i>9.6.1 Utiliser des techniques d'écoute active pour favoriser une communication efficace avec les autres</i></p> <p><i>9.6.2 Adopter des comportements coopératifs</i></p> <p><i>9.6.3 Faire et accepter des compliments authentiques et des critiques constructives</i></p> <p><i>9.6.4 Évaluer l'incidence des interactions avec les autres sur la santé et le bien-être en général</i></p> <p><i>9.6.5 Évaluer l'efficacité des stratégies de communication personnelle pour faire face aux problèmes et aux enjeux qui ont une incidence sur la santé et le bien-être.</i></p>

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Compétences relationnelles		
Capacité d'établir et de maintenir de saines relations de soutien et d'évoluer efficacement dans des milieux composés de personnes et de groupes divers. Cela englobe la capacité de communiquer clairement, d'écouter activement, de coopérer, de travailler en collaboration pour résoudre les problèmes et de négocier les conflits de manière constructive, d'évoluer dans des milieux présentant des exigences et des occasions sociales et culturelles différentes, de faire preuve de leadership et de demander ou d'offrir de l'aide au besoin. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 9 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 12 ^e année, l'élève doit pouvoir :
<i>9.0 Utiliser des habiletés pour interagir avec les autres</i>	<p><i>9.9.1 S'engager à utiliser des techniques d'écoute réflexive et les mettre en pratique</i></p> <p><i>9.9.2 Utiliser ses compétences en communication pour s'affirmer et encourager les autres</i></p> <p><i>9.9.3 Formuler et accepter des critiques constructives afin d'évoluer et d'apprendre</i></p> <p><i>9.9.4 Utiliser ses compétences pour résoudre les conflits de manière réparatrice</i></p> <p><i>9.9.5 Tisser des liens avec les pairs, les membres de la famille, de l'école et de la communauté pour favoriser des résultats positifs en matière de santé.</i></p>	<p><i>9.12.1 Utiliser des techniques de communication assertive pour défendre ses intérêts sans nuire aux autres</i></p> <p><i>9.12.2 Utiliser la communication pour se responsabiliser et responsabiliser les autres</i></p> <p><i>9.12.3 Évaluer sa capacité d'utiliser des techniques de communication pour résoudre les conflits de manière réparatrice</i></p> <p><i>9.12.4 Comprendre les différents besoins de communiquer avec les autres pour favoriser une bonne santé mentale</i></p>

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Compétences relationnelles		
Capacité d'établir et de maintenir de saines relations de soutien et d'évoluer efficacement dans des milieux composés de personnes et de groupes divers. Cela englobe la capacité de communiquer clairement, d'écouter activement, de coopérer, de travailler en collaboration pour résoudre les problèmes et de négocier les conflits de manière constructive, d'évoluer dans des milieux présentant des exigences et des occasions sociales et culturelles différentes, de faire preuve de leadership et de demander ou d'offrir de l'aide au besoin. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 3 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 6 ^e année, l'élève doit pouvoir :
<i>10.0 Démontrer qu'il est en mesure d'établir et d'entretenir des relations saines</i>	<p><i>10.3.1 Comprendre les avantages de fixer et de communiquer des limites pour soi-même et pour les autres</i></p> <p><i>10.3.2 Acquérir des habiletés permettant d'établir et d'entretenir des liens d'amitié</i></p> <p><i>10.3.3 Reconnaître ce qui influence les liens d'amitié</i></p> <p><i>10.3.4 Reconnaître que les conflits surviennent naturellement et qu'il y a de nombreuses façons de les régler</i></p> <p><i>10.3.5 Élaborer un processus de résolution des problèmes avec ou sans le soutien des adultes</i></p> <p><i>10.3.6 Connaître les caractéristiques de la responsabilité sociale</i></p> <p><i>10.3.7 Comprendre la dynamique des relations et leur évolution au fil du temps.</i></p>	<p><i>10.6.1 Comprendre le rôle que joue le consentement dans les relations</i></p> <p><i>10.6.2 Comprendre les caractéristiques associées aux amitiés</i></p> <p><i>10.6.3 Reconnaître et adopter des comportements sociaux sains lors des interactions avec les autres</i></p> <p><i>10.6.4 Reconnaître la nécessité d'aborder les conflits dans un esprit de réparation</i></p> <p><i>10.6.5 Utiliser des stratégies pour entretenir des relations saines</i></p> <p><i>10.6.6 Reconnaître qu'il existe différents types de relations et que celles-ci évoluent au fil du temps</i></p> <p><i>10.6.7 Défendre ses propres besoins et intérêts et ceux des autres</i></p>

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Compétences relationnelles		
Capacité d'établir et de maintenir de saines relations de soutien et d'évoluer efficacement dans des milieux composés de personnes et de groupes divers. Cela englobe la capacité de communiquer clairement, d'écouter activement, de coopérer, de travailler en collaboration pour résoudre les problèmes et de négocier les conflits de manière constructive, d'évoluer dans des milieux présentant des exigences et des occasions sociales et culturelles différentes, de faire preuve de leadership et de demander ou d'offrir de l'aide au besoin. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 9 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 12 ^e année, l'élève doit pouvoir :
<i>10.0 Démontrer qu'il est en mesure d'établir et d'entretenir des relations saines</i>	<p>10.9.1 Comprendre le rôle que joue le consentement dans les relations</p> <p>10.9.2 Comprendre les caractéristiques associées à des rapports sexuels sains</p> <p>10.9.3 Comprendre les caractéristiques associées à des relations intimes saines</p> <p>10.9.4 Surveiller sa réaction aux influences sociales qui ont des répercussions sur les relations</p> <p>10.9.5 Démontrer sa capacité d'être fidèle à soi-même dans ses relations</p> <p>10.9.6 Utiliser des stratégies d'adaptation pour composer avec la fin des relations</p> <p>10.9.7 Évaluer les conflits et se mettre dans un esprit de réparation pour les gérer</p> <p>10.9.8 Consulter les autres afin d'être socialement responsable</p> <p>10.9.9 Comprendre le large éventail de croyances, de pratiques et de valeurs en lien avec la sexualité</p> <p>10.9.10 Démontrer une compréhension et un respect de la diversité du sexe biologique, de l'identité de genre, de l'expression de genre et de l'attraction physique et émotionnelle.</p>	<p>10.12.1 Comprendre et évaluer le rôle que joue le consentement dans les relations</p> <p>10.12.2 Comprendre les caractéristiques associées à des rapports sexuels sains</p> <p>10.12.3 Comprendre les caractéristiques associées à des relations intimes saines</p> <p>10.12.4 Rechercher de manière indépendante un réseau social sain et y participer</p> <p>10.12.5 Utiliser ses compétences pour prévenir et résoudre les conflits interpersonnels de manière réparatrice</p> <p>10.12.6 Collaborer avec les membres de la communauté pour atteindre des objectifs socialement responsables</p>

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Prise de décision responsable		
Capacité de faire des choix bienveillants et constructifs en matière de comportement personnel et d'interactions sociales dans diverses situations. Cela englobe la capacité de prendre en compte les normes éthiques et les questions de sécurité, et d'évaluer les avantages et les conséquences de diverses actions pour le bien-être personnel, social et collectif. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 3 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 6 ^e année, l'élève doit pouvoir :
11.0 Appliquer des habiletés de prise de décision aux choix concernant les comportements individuels et les interactions sociales	11.3.1 Comprendre que les actes ont des conséquences 11.3.2 Utiliser un modèle de prise de décision pour prendre des décisions éclairées 11.3.3 Étudier et choisir des stratégies de résolution de problèmes personnels efficaces pour faire des choix 11.3.4 Comprendre des attentes de la société quant au comportement individuel et à l'interaction sociale	11.6.1 Choisir des actions et des comportements qui tiennent compte de ses intérêts personnels et de ceux des autres 11.6.2 Utiliser des stratégies efficaces pour prendre des décisions
12.0 Tenir compte des normes éthiques, des préoccupations en matière de sécurité et des normes sociales dans la prise de décision	12.3.1 Créer un code d'éthique personnel à utiliser dans la prise de décision 12.3.2 Comprendre et utiliser son code d'éthique personnel pour orienter la prise de décision 12.3.3 Comprendre l'importance des lignes directrices en matières de sécurité au moment de prendre des décisions	12.6.1 Continuer d'élaborer son code d'éthique personnel et d'en évaluer son utilisation 12.6.2 Déterminer les normes sociales pertinentes sur le plan culturel qui sont utilisées dans la prise de décision 12.6.3 Élaborer et appliquer des lignes directrices de sécurité lors de la prise de décision
13.0 Évaluer les conséquences des décisions et leurs effets sur son bien-être et celui des autres	13.3.1 Déceler les comportements positifs et négatifs à risque 13.3.2 Comprendre que les décisions ont des conséquences 13.3.3 Comprendre que les conséquences ont un effet sur soi-même et sur les autres 13.3.4 Reconnaître les facteurs susceptibles d'influencer la prise de décision	13.6.1 Utiliser ses connaissances relatives au risque pour orienter la prise de décision 13.6.2 Comprendre sa responsabilité personnelle dans la prise de décision 13.6.3 Prévoir l'incidence de la prise de décision sur son bien-être et celui des autres 13.6.4 Surveiller le rôle des influences telles que les pairs, les médias et la culture dans la prise de décision 13.6.5 Élaborer des stratégies pour gérer le rôle des influences telles que les pairs, les médias et la culture dans la prise de décision

Compétence en apprentissage social et émotionnel : Prise de décision responsable		
Capacité de faire des choix bienveillants et constructifs en matière de comportement personnel et d'interactions sociales dans diverses situations. Cela englobe la capacité de prendre en compte les normes éthiques et les questions de sécurité, et d'évaluer les avantages et les conséquences de diverses actions pour le bien-être personnel, social et collectif. (CASEL.org) [traduction]		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 9 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 12 ^e année, l'élève doit pouvoir :
11.0 Appliquer des habiletés de prise de décision aux choix concernant les comportements individuels et les interactions sociales	11.9.1 Appliquer l'éthique à la prise de décision 11.9.2 Évaluer l'efficacité de ses stratégies de prise de décision	11.12.1 Évaluer sa responsabilité éthique dans la prise de décision 11.12.2 Appliquer des stratégies efficaces pour prendre des décisions
12.0 Tenir compte des normes éthiques, des préoccupations en matière de sécurité et des normes sociales dans la prise de décision	12.9.1 Utiliser des normes éthiques pour prendre des décisions concernant le comportement personnel et les interactions sociales 12.9.2 Appliquer les normes sociales lors de la prise de décision concernant les comportements personnels et les interactions sociales 12.9.3 Mettre en pratique une perspective de sécurité lors de la prise de décision concernant les comportements personnels et les interactions sociales	12.12.1 Utiliser des normes éthiques pour prendre des décisions concernant le comportement personnel et les interactions sociales 12.12.2 Évaluer les normes sociales utilisées pour prendre des décisions concernant le comportement personnel et les interactions sociales 12.12.3 Évaluer l'influence d'une culture de la sécurité sur le comportement personnel et les interactions sociales
13.0 Évaluer les conséquences des décisions et leurs effets sur son bien-être et celui des autres	13.9.1 Évaluer les conséquences d'un comportement à risque 13.9.2 Tenir compte des répercussions que ses décisions peuvent entraîner sur soi-même et les autres 13.9.3 Analyser les stratégies utilisées pour gérer l'effet des influences telles que les pairs, les médias et la culture sur les décisions 13.9.4 Être conscient des conséquences mentales et émotionnelles associées à la décision de s'engager dans une activité sexuelle	13.12.1 Évaluer son propre comportement à risque et l'incidence sur son bien-être personnel et celui des autres 13.12.2 Évaluer les conséquences des décisions et leur incidence sur son bien-être personnel et celui des autres 13.12.3 Évaluer des stratégies pour gérer le rôle des influences telles que les pairs, les médias et la culture dans la prise de décision

Santé physique et mentale :		
Processus qui consiste à connaître et à comprendre le corps humain, les soins qu'il nécessite et les mesures qu'il faut prendre pour promouvoir le bien-être.		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 3 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 6 ^e année, l'élève doit pouvoir :
14.0 Démontrer la compréhension de la croissance et du développement humains et des facteurs qui les modulent.	<p>14.3.1 Reconnaître les changements physiques liés à la croissance que connaîtront les élèves et le fait que ces changements se produiront à des rythmes et à des moments différents, propres à chaque personne.</p> <p>14.3.2 Utiliser un langage anatomique correct pour démontrer la connaissance des parties du corps et des soins requis.</p> <p>14.3.3 Démontrer une connaissance de la croissance et du développement du cerveau et des soins et de la protection qu'il nécessite.</p> <p>14.3.4 Recenser et utiliser les pratiques d'hygiène et de soins de santé qui contribuent à la santé et au bien-être en général.</p> <p>14.3.5 Démontrer une compréhension de l'importance du sommeil pour la croissance et le développement.</p> <p>14.3.6 Comprendre les avantages pour la santé de vivre dans un milieu sans fumée et sans vapotage.</p> <p>14.3.7 Comprendre les avantages et les risques des médicaments d'ordonnance et en vente libre.</p>	<p>14.6.1 Connaître la croissance et le développement physiques ainsi que les changements émotionnels qui se produisent pendant la puberté et qui sont propres à chaque personne.</p> <p>14.6.2 Élargir sa connaissance et l'utilisation d'un langage anatomique correct pour se référer à la croissance et au développement du corps.</p> <p>14.6.3 Démontrer une connaissance de la croissance et du développement du cerveau et de la gamme de mesures de promotion, de prévention et d'interventions qu'il nécessite.</p> <p>14.6.4 Plaider en faveur de pratiques de promotion de la santé physique et mentale et les appliquer.</p> <p>14.6.5 Évaluer les habitudes et les besoins personnels en matière de sommeil.</p> <p>14.6.6 Réclamer le droit de vivre dans des milieux sans fumée et sans vapotage, réglementés ou non.</p> <p>14.6.7 Connaître et comprendre l'incidence des drogues légales et illégales sur la croissance et le développement.</p>

Santé physique et mentale :		
Processus qui consiste à connaître et à comprendre le corps humain, les soins qu'il nécessite et les mesures qu'il faut prendre pour promouvoir le bien-être.		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 9 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 12 ^e année, l'élève doit pouvoir :
14.0 Démontrer la compréhension de la croissance et du développement humains et des facteurs qui les modulent.	14.9.1 Comprendre les responsabilités des adolescents pubères et les répercussions pour la promotion et la protection de la santé sexuelle. 14.9.2 Démontrer une compréhension de ce qu'est la santé génésique et du rôle actif qu'il faut jouer pour la maintenir. 14.9.3 Prendre des mesures de prévention, de promotion et d'intervention pour favoriser la croissance et le développement du cerveau en évolution et vieillissant. 14.9.4 Comprendre et évaluer les particularités de la puberté en matière d'hygiène personnelle. 14.9.5 Démontrer une compréhension de l'importance du sommeil pour la santé et le bien-être. 14.9.6 Évaluer l'incidence de la consommation modérée et de la consommation problématique de substances sur l'épanouissement personnel et le développement.	14.12.1 Comprendre les déterminants de la santé et leur incidence sur la qualité de vie. 14.12.2 Mettre en pratique et faire le suivi des soins de promotion, de prévention et d'intervention en matière de santé physique et mentale. 14.12.3 Prendre des mesures de prévention, de promotion et d'intervention pour favoriser la croissance et le développement du cerveau en évolution et vieillissant. 14.12.4 Comprendre l'incidence de la consommation modérée et de la consommation problématique de substances sur la santé physique et mentale à long terme. 14.12.5 Comprendre les facteurs qui peuvent améliorer ou avoir une incidence négative sur la santé sexuelle et le mieux-être. 14.12.6. Comprendre que l'équilibre entre le travail et la vie personnelle a une incidence sur la santé physique et mentale

Santé physique et mentale :		
Processus qui consiste à connaître et à comprendre le corps humain, les soins qu'il nécessite et les mesures qu'il faut prendre pour promouvoir le bien-être.		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 3 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 6 ^e année, l'élève doit pouvoir :
15.0 Comprendre le rôle d'une alimentation saine dans la santé et le bien-être	<p>15.3.1 Reconnaître le rôle de l'allaitement maternel, des aliments et des boissons dans la santé et le bien-être en général.</p> <p>15.3.2 Comprendre les conseils fournis par le Guide alimentaire canadien pour des habitudes alimentaires saines.</p> <p>15.3.3 Utiliser des outils et des ressources pour accéder à des choix alimentaires sains.</p> <p>15.3.4 Établir des liens entre l'alimentation et la famille, la culture et les traditions.</p>	<p>15.6.1 Comprendre que l'allaitement, le choix des repas et des collations ont une incidence sur la santé et le bien-être en général.</p> <p>15.6.2 Comprendre l'origine des aliments, leur culture ou leur élevage, et les différentes manières saines de les préparer.</p> <p>15.6.3 Comprendre que les aliments et les boissons que l'on consomme ont une incidence sur la santé et le bien-être.</p> <p>15.6.4 Réfléchir à la manière dont l'alimentation est reliée à soi-même, à la famille, à la culture, aux traditions, à la communauté et à la nature, et à la façon dont ces éléments influencent ce que l'on mange et ce que l'on boit.</p> <p>15.6.5 Explorer les liens qui existent entre les pairs, la publicité et les médias sociaux et ce que l'on mange et boit.</p>

Santé physique et mentale :		
Processus qui consiste à connaître et à comprendre le corps humain, les soins qu'il nécessite et les mesures qu'il faut prendre pour promouvoir le bien-être.		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 9 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 12 ^e année, l'élève doit pouvoir :
15.0 Comprendre le rôle d'une alimentation saine dans la santé et le bien-être	<p>15.9.1 Évaluer les connaissances, les attitudes et les capacités personnelles liées à l'allaitement et aux choix d'aliments et de boissons.</p> <p>15.9.2 Comprendre les conseils du Guide alimentaire canadien et les recommandations en matière d'alimentation saine.</p> <p>15.9.3 Analyser l'influence de la culture, des données économiques, du milieu bâti, des médias des normes sociales et la valeur des pratiques en matière d'allaitement et des choix d'aliments et de boissons.</p> <p>15.9.4 Acquérir les compétences en matière de planification, d'acquisition et de préparation des aliments pour améliorer la santé et le bien-être.</p> <p>15.9.5 Comprendre le concept de souveraineté alimentaire en explorant les aliments et les boissons qui sont culturellement ou traditionnellement pertinents pour soi, sa famille, ses pairs et sa collectivité.</p> <p>15.9.6 Analyser l'influence du système alimentaire sur l'approvisionnement alimentaire local et mondial.</p>	<p>15.12.1 Analyser l'influence de la famille, des pairs, de la communauté et de la culture sur les pratiques d'allaitement.</p> <p>15.12.2 Évaluer les connaissances, les attitudes et les capacités liées à l'allaitement et à l'alimentation saine, ainsi que leur incidence sur la santé et le bien-être.</p> <p>15.12.3 Démontrer une connaissance de la sélection, de l'acquisition, de la préparation et de l'entreposage des aliments.</p> <p>15.12.4 Gérer et utiliser les ressources de manière efficace, efficiente et sûre pour satisfaire les besoins, les valeurs et les croyances des personnes et des familles en matière d'alimentation et de nutrition saines.</p> <p>15.12.5 Proposer des solutions à une série d'obstacles liés à une alimentation saine.</p> <p>15.12.6 Évaluer le développement des compétences en lien à la production alimentaire, à la gestion des ressources et à la capacité à travailler en collaboration.</p> <p>15.12.7 Proposer des stratégies pour répondre aux problèmes et aux enjeux d'innocuité alimentaire locale et mondiale.</p>

Santé physique et mentale :		
Processus qui consiste à connaître et à comprendre le corps humain, les soins qu'il nécessite et les mesures qu'il faut prendre pour promouvoir le bien-être.		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 3 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 6 ^e année, l'élève doit pouvoir :
16.0 Démontrer une compréhension de l'influence de l'activité physique sur la santé physique et mentale	16.3.1 Comprendre le rôle de l'activité physique dans le développement de la santé physique et mentale. 16.3.2 Participer à des activités qui contribuent à la santé physique et mentale. 16.3.3 Évaluer sa participation aux activités physiques et leur incidence sur la santé physique et mentale.	16.6.1 Comprendre les avantages de l'activité physique quotidienne pour la santé physique et mentale. 16.6.2 Participer à des activités physiques variées qui favorisent la santé physique et mentale. 16.6.3 Évaluer la participation personnelle et familiale à l'activité physique et mesurer son influence sur la santé physique et mentale
17.0 Gérer sa santé personnelle, avoir la capacité d'accéder aux soins de santé et contribuer à la santé publique	17.3.1 Expliquer l'importance de la mise en œuvre des pratiques de soins de santé. 17.3.2 Recenser ses propres gestes et ses contributions favorables à la santé publique.	17.6.1 Définir les processus à suivre pour accéder aux soins de santé. 17.6.2 Développer des compétences de gestion pour superviser la santé et le bien-être personnel. 17.6.3 Évaluer l'incidence de différents facteurs sur la santé publique.

Santé physique et mentale :		
Processus qui consiste à connaître et à comprendre le corps humain, les soins qu'il nécessite et les mesures qu'il faut prendre pour promouvoir le bien-être.		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 9 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 12 ^e année, l'élève doit pouvoir :
16.0 Démontrer une compréhension de l'influence de l'activité physique sur la santé physique et mentale	16.9.1 Analyser la relation entre la pratique d'une activité physique et la santé physique et mentale. 16.9.2 Analyser sa motivation à participer à une activité physique. 16.9.3 Recenser les obstacles individuels et systémiques à la pratique d'une activité physique.	16.12.1 Déterminer les facteurs qui favoriseront la participation à une activité tout au long de la vie. 16.12.2 Plaider en faveur de l'élimination des obstacles systémiques à l'activité physique et participer à cette élimination.
17.0 Gérer sa santé personnelle, avoir la capacité d'accéder aux soins de santé et contribuer à la santé publique	17.9.1 Développer des compétences indépendantes en matière de gestion des soins de santé. 17.9.2 Comprendre comment la gestion de la santé et du bien-être personnel contribue à la santé publique.	17.12.1 Élaborer et mettre en œuvre un plan personnalisé de soins de santé. 17.12.2 Comprendre l'influence des expériences de vie sur la santé physique et mentale à tout âge. 17.12.3 Comprendre les processus à suivre pour accéder aux soins de santé. 17.12.4 Évaluer les conséquences sociétales de la consommation modérée de substances et de la consommation problématique de substances.

Santé environnementale		
La capacité de comprendre les facteurs et les conditions de l'environnement qui influent sur la santé et la sécurité personnelles, et de prendre des mesures pour réduire les risques et créer des environnements favorables à la santé.		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 3 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 6 ^e année, l'élève doit pouvoir :
18.0 Comprendre l'importance de la sécurité personnelle dans divers milieux	18.3.1 Repérer les personnes et les agences qui peuvent aider dans les situations d'urgence et savoir comment les joindre. 18.3.2 Appliquer les compétences en matière de résolution de problèmes et de prise de décision aux menaces pesant sur la sécurité personnelle. 18.3.3 Comprendre et adopter des pratiques sûres dans divers environnements. 18.3.4 Évaluer la mise en œuvre de pratiques de sécurité et son influence sur sa sécurité personnelle et celle des autres	18.6.1 Déterminer le rôle des organismes communautaires dans les situations d'urgence. 18.6.2 Utiliser des techniques de planification et de résolution de problèmes pour promouvoir les pratiques de sécurité personnelle et éviter les menaces à la sécurité personnelle. 18.6.3 Savoir comment réagir dans diverses situations qui menacent la sécurité personnelle. 18.6.4 Analyser l'incidence de ses pratiques de sécurité sur soi-même et sur les autres.
19.0 Mettre en application des pratiques qui démontrent une compréhension de l'interaction entre le milieu, la santé et le bien-être.	19.3.1 Recenser les facteurs environnementaux qui ont une incidence sur la santé personnelle. 19.3.2 Mettre en œuvre des pratiques respectueuses de l'environnement qui favorisent la santé de soi-même et des autres, ainsi que celle de la communauté mondiale. 19.3.3 Évaluer son engagement à l'égard de pratiques respectueuses de l'environnement qui ont une incidence sur la maison, l'école et la communauté mondiale.	19.6.1 Comprendre que les facteurs environnementaux peuvent avoir une incidence sur la santé personnelle. 19.6.2 Mettre en œuvre des pratiques respectueuses de l'environnement pour améliorer sa santé et celle des autres, 19.6.3 Évaluer son engagement à avoir recours à des pratiques respectueuses de l'environnement et comprendre leur incidence sur la maison, l'école et la communauté mondiale.

Santé environnementale		
La capacité de comprendre les facteurs et les conditions de l'environnement qui influent sur la santé et la sécurité personnelles, et de prendre des mesures pour réduire les risques et créer des environnements favorables à la santé.		
Résultats d'apprentissage généraux (RAG)	Résultats d'apprentissage par cycle (RAC)	
	À la fin de la 9 ^e année, l'élève doit pouvoir :	À la fin de la 12 ^e année, l'élève doit pouvoir :
18.0 Comprendre l'importance de la sécurité personnelle dans divers milieux	18.9.1 Protéger sa santé et son bien-être des menaces sociales et environnementales. 18.9.2 Comprendre et adopter des pratiques sûres dans divers environnements. 18.9.3 Intégrer les pratiques de sécurité dans tous les domaines des activités de loisirs.	18.12.1 Protéger sa santé et son bien-être des menaces sociales et environnementales. 18.12.2 Comprendre et adopter des pratiques sûres dans divers environnements. 18.12.3 Intégrer les pratiques de sécurité dans tous les domaines des activités de loisirs.
19.0 Mettre en application des pratiques qui démontrent une compréhension de l'interaction entre le milieu, la santé et le bien-être.	19.9.1 S'engager dans des pratiques respectueuses de l'environnement et les promouvoir. 19.9.2 Évaluer l'incidence de son environnement physique sur la santé et le bien-être. 19.9.3 Examiner le rôle des politiques environnementales dans la protection et l'amélioration de la santé des personnes. 19.9.4 Plaider en faveur d'un changement dans son environnement pour promouvoir la santé et le bien-être.	19.12.1 Développer et améliorer son engagement dans des pratiques respectueuses de l'environnement afin d'améliorer la qualité de vie. 19.12.2 Examiner le rôle des politiques environnementales dans la protection et l'amélioration de la santé des personnes.

L'évaluation

L'évaluation en santé

Dans le programme de santé, l'apprentissage a lieu dans les domaines de la santé sociale et émotionnelle, de la santé physique et mentale et de la santé environnementale. L'évaluation de l'apprentissage est nécessaire dans tous les domaines.

L'évaluation est un processus de collecte de l'information sur l'apprentissage des élèves. L'évaluation du processus d'apprentissage est essentielle et se déroule dans des milieux d'apprentissage variés où se produisent des interactions naturelles. Par conséquent, l'évaluation doit être fréquente, bien planifiée et bien organisée afin que les enseignants puissent aider chaque élève à atteindre les résultats d'apprentissage attendus. La manière dont l'apprentissage est évalué et dont les résultats sont communiqués envoie un message clair aux élèves et aux autres personnes concernées sur ce qui est important.

Dans l'esprit de l'enseignement et de l'apprentissage adaptés aux élèves, les personnes enseignantes utilisent leur jugement professionnel, leurs connaissances et des critères précis pour déterminer le rendement des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage. L'analyse des données sur l'apprentissage en cours (évaluation formative) permet de concevoir et d'offrir des activités pédagogiques adaptées au développement. Un élément clé de l'évaluation formative consiste à fournir une rétroaction continue aux personnes apprenantes. Les élèves doivent être encouragés à utiliser la rétroaction pour surveiller leur propre processus par l'établissement d'objectifs, par l'établissement conjoint de critères et par d'autres stratégies d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. Lorsque les élèves participent au processus d'évaluation, ils/elles sont plus motivés à apprendre.

On peut avoir recours à l'évaluation à diverses fins :

1. L'évaluation *au service* de l'apprentissage guide et soutient l'enseignement
2. L'évaluation *en tant qu'apprentissage* met l'accent sur ce que les élèves font bien, sur ce qu'ils/elles trouvent difficile, sur la nature de leurs difficultés et sur les solutions utiles.
3. L'évaluation *de l'apprentissage* porte un jugement sur le rendement de l'élève en lien avec les résultats d'apprentissage.

1. L'évaluation au service de l'apprentissage

L'évaluation *au service de* l'apprentissage suppose des évaluations interactives fréquentes de ce que l'élève apprend. Ainsi, la personne enseignante peut cerner les besoins de l'élève et ajuster son enseignement. Ce n'est pas les scores ou les notes qui sont importants dans l'évaluation *au service de* l'apprentissage. Il s'agit d'un processus continu d'enseignement et d'apprentissage :

- Les évaluations préalables renseignent l'enseignant sur ce que l'élève sait et peut faire;
- L'auto-évaluation amène chaque élève à se fixer des buts d'apprentissage personnel;
- L'évaluation *au service de* l'apprentissage fournit à l'élève et aux parents/tuteur·trice·s une rétroaction descriptive et spécifique sur le prochain stade d'apprentissage;
- La collecte de données durant le processus d'apprentissage, au moyen d'une gamme d'outils, permet à l'enseignant d'apprendre autant que possible sur les savoirs et les capacités de l'élève.

2. L'évaluation en tant qu'apprentissage

L'évaluation *en tant qu'*apprentissage suppose que l'élève réfléchisse à son apprentissage et surveille ses progrès. Elle met l'accent sur le rôle de l'élève pour acquérir et appuyer la métacognition et augmente l'engagement de l'élève à son propre apprentissage. L'élève peut

- analyser son apprentissage en regard des résultats d'apprentissage visés,
- s'auto-évaluer et comprendre comment améliorer son rendement;
- considérer comment il peut continuer à améliorer son apprentissage;
- utiliser l'information recueillie pour adapter ses processus d'apprentissage et acquérir de nouvelles compréhensions.

3. L'évaluation de l'apprentissage

L'évaluation de l'apprentissage comporte des stratégies qui permettent de vérifier ce que l'élève sait déjà en ce qui concerne les résultats d'apprentissage. Elle aide l'enseignant à vérifier la maîtrise d'une matière de la part de l'élève et de prendre des décisions sur ses prochains besoins en matière d'apprentissage. Cette évaluation se fait au terme d'une expérience d'apprentissage et contribue directement aux résultats déclarés. Dans le passé, la personne enseignante comptait sur ce type d'évaluation pour se prononcer sur le rendement de l'élève en mesurant son apprentissage après coup et en le signalant ensuite aux autres. Employée de concert avec les autres processus d'évaluation ci-dessus, l'évaluation de l'apprentissage est renforcée. La personne enseignante peut

- confirmer ce que l'élève sait et peut faire;
- informer les parents/tuteurs et autres intervenants des réalisations de l'élève en regard des résultats d'apprentissage visés;
- rendre compte de l'apprentissage de l'élève de façon exacte et équitable, à partir de constatations tirées de contextes et de sources multiples.

Faire participer les élèves au processus d'évaluation

L'élève devrait connaître ce qu'il est censé apprendre, tel que décrit dans les résultats d'apprentissage spécifiques d'un cours, et les critères qui serviront à déterminer la qualité de son apprentissage. Ainsi, il pourra faire des choix informés sur les façons les plus efficaces de montrer ce qu'il sait et ce qu'il peut faire.

Il est important que l'élève joue un rôle actif dans l'évaluation de son rendement en prenant part à la création des critères et des normes à utiliser pour se prononcer sur son apprentissage. À cette fin, il pourra être utile de lui présenter divers critères de notation, des rubriques et des échantillons de travail d'élèves.

L'élève est plus susceptible de percevoir l'apprentissage comme valable en soi lorsqu'il a la chance d'auto-évaluer son progrès. Au lieu de demander à l'enseignant « Que voulez-vous que je fasse? », l'élève devrait se poser des questions comme :

- Qu'est-ce que j'ai appris?
- Qu'est-ce que je peux faire maintenant que je ne pouvais pas faire avant?
- Qu'est-ce que je devrais apprendre maintenant?

L'évaluation doit favoriser chez l'élève des occasions de réfléchir sur son progrès, d'évaluer son apprentissage et de se fixer des objectifs d'apprentissage future.

Outils d'évaluation

Des outils d'évaluation sont utilisés pour recueillir l'information qui servira à l'évaluation. L'information ainsi recueillie aide les personnes enseignantes à déterminer les forces et les besoins des élèves et à orienter l'enseignement futur. En planifiant une évaluation, une personne enseignante doit utiliser une vaste gamme d'outils pour offrir aux élèves de multiples possibilités de démontrer leur savoir, leurs compétences et leurs attitudes. Les différents niveaux de réussite ou de rendement peuvent être exprimés sous forme de commentaires écrits ou oraux, de notes, de catégories, de lettres ou de chiffres, ou par une combinaison de ces outils.

La personne enseignante est encouragée à faire preuve de souplesse lorsqu'il évalue l'apprentissage des élèves, et à chercher diverses façons pour les élèves de démontrer leurs connaissances et capacités. Le niveau scolaire et l'activité évaluée détermineront les types d'outils d'évaluation que l'enseignant choisira.

Exemples d'outils d'évaluation

- audio/vidéoclips
- auto-évaluations
- balados
- débats
- démonstrations
- documentation photographique
- échantillons de travail des élèves

- entretiens
- études de cas
- exposés
- fiches anecdotiques
- jeux de rôles
- jeux-questionnaires
- journal de bord
- listes de contrôle
- observation
- portfolios
- profils de littératie
- projets
- questionnement
- repères graphiques
- rubriques
- tests
- wikis

Lignes directrices

Les évaluations doivent mesurer ce qu'elles sont censées mesurer. Il est important que l'élève connait la raison d'être d'une évaluation, le type d'évaluation utilisé et barème de correction. Les lignes directrices suivantes doivent être considérées :

- Recueillir les preuves de l'apprentissage de l'élève au moyen de toute une gamme de méthodes, et non seulement de tests et autres activités crayon-papier;
- Préparer une explication pour la tenue ponctuelle d'une évaluation particulière d'un apprentissage;
- Donner à l'élève de la rétroaction descriptive et adaptées à ses besoins;
- Donner à l'élève l'occasion de montrer l'étendue et la profondeur de son apprentissage;
- Établir des cibles claires pour la réussite de l'élève à l'aide des résultats d'apprentissage et des critères d'évaluation
- Mettre l'élève au courant des critères d'évaluation pour qu'il sache ce qu'on attend de lui/d'elle;

Évaluation

L'évaluation est le processus d'analyse, d'examen et de synthèse de données d'évaluation pour arriver à des jugements ou à des décisions fondées sur les informations recueillies. Une telle évaluation est menée à la lumière des résultats d'apprentissage visés, qui doivent être clairement compris par l'apprenant avant tout enseignement et toute évaluation. L'élève doit comprendre la base sur laquelle il sera évalué et de que l'enseignant attend de lui.

L'évaluation permet à la personne enseignante d'interpréter l'information d'évaluation, de se prononcer sur les progrès de l'élève et de prendre des décisions sur les programmes d'apprentissage de l'élève.

Références

- Alberta Teachers' Association. (2020). Supporting the Mental Health of Alberta's Refugee Students. Retrieved from <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/For%20Members/ProfessionalDevelopment/Diversity-Equity-and-Human-Rights/PD-80-50%20Mental-Health-Refugee-Students-Web.pdf>
- Blad, E. (2018 February). Experts Agree Social-Emotional Learning Matters, and Are Plotting Roadmap on How to Do It. Education Week Spotlight. Retrieved from <https://www.edweek.org/policy-politics/experts-agree-social-emotional-learning-matters-and-are-plotting-roadmap-on-how-to-do-it/2018/01>
- British Columbia Mental Health and Substance Use Services. (2015). What Are The Effects Of Trauma? [poster] Retrieved from <https://bccewh.bc.ca/2015/09/what-are-the-effects-of-trauma-infographic/>
- British Columbia Provincial Mental Health and Substance Use Planning Council. (2013). Trauma-Informed Practice Guide. Retrieved from https://cewh.ca/wp-content/uploads/2012/05/2013_TIP-Guide.pdf
- Canadian Centre for Addictions. (2017, September 1). Educator's Guide To Substance Abuse Education. Learning Centre Blog. Retrieved from <https://canadiancentreforaddictions.org/substance-abuseguide-educator/>
- Canadian Centre on Substance Abuse. (2010). Building on our strengths: Canadian standards for school-based youth substance abuse prevention (version 2.0). Ottawa, ON: Canadian Centre on Substance Abuse.
- Canadian Centre on Substance Abuse. (2010). Stronger together: Canadian standards for community-based youth substance abuse prevention. Ottawa, ON: Canadian Centre on Substance Abuse.
- Canadian Centre on Substance Abuse. (2011). Strengthening Our Skills: Canadian guidelines for youth substance abuse prevention family skills programs. Ottawa, ON: Canadian Centre on Substance Abuse.
- Canadian Centre on Substance Abuse. (2014). The Canadian Standards for Youth Substance Abuse Prevention: An Overview. Canadian Centre on Substance Use and Addiction. Retrieved May 4, 2020 from <https://www.ccsa.ca/canadian-standards-youth-substance-abuse-prevention-overview> Canadian Centre on Substance Use and Addiction (CCSA). (2018). Youth Alcohol Intoxication Infographic.
- Canadian Centre on Substance Use and Addiction. Retrieved from https://www.ccsa.ca/sites/default/files/2019-04/CCSA-Youth-Alcohol-Intoxication-Infographic-2018-en_0.pdf
- Canadian Eating Disorders Alliance. (2019). The Canadian Eating Disorders Strategy: 2019 - 2029. November 2019
- Canadian Pediatric Society. (2022). Caring for Kids New to Canada: A guide for health professionals working with immigrant and refugee children and youth. Retrieved from <https://kidsnewtocanada.ca/>
- CAST. (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>
- CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author.
- Chadi, Nicholas, M.D., MPH. (2020, July 9). Tobacco and cannabis vaping among youth: What are the risks?. EdCan Network. Retrieved from <https://www.edcan.ca/articles/youth-vaping/>
- Chaput, JP., Willumsen, J., Bull, F. et al. 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: summary of the evidence. *Int J Behav Nutr Phys Act* 17, 141 (2020). <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01037-z>

- Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning (CASEL). (2020). What is SEL? CASEL. Retrieved from <https://casel.org/what-is-sel/>
- Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning (CASEL). (2020). CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?. CASEL. Retrieved from [CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf](#)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405–432.
- Evans, K. & Gonsalvez, N. B. (2020). *before boundaries get crossed: consent deal with it.* Toronto: James Lorimer & Company Ltd., Publishers.
- Evans, K. & Vaandering, D. (2016). *The Little Book of Restorative Justice in Education: Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools.* New York, New York: Good Books.
- Fleming, K. & McKiernan, A. (2020). *Talking Pot with Youth: A Cannabis Communication Guide for Youth Allies.* Ottawa, Ont.: Canadian Centre on Substance Use and Addiction.
- Freeman, J.G., King, M., Pickett, W., Craig, W., et al. (2011). *The Health of Canada's Young People: a mental health focus.* Government of Canada. Retrieved from <https://www.canada.ca/en/public-health/services/health-promotion/childhood-adolescence/publications/health-canada-young-people-mental-health-focus.html#toc>
- Gender Spectrum. (2019). *Principles of Gender-Inclusive Puberty and Health Education.* Gender Spectrum. Retrieved from https://gender-spectrum.cdn.prismic.io/gender-spectrum%2F9ab3b6f1-314f-4e09-89d8-d5d8adc6511a_genderspectrum_2019_report_web_final.pdf
- Government of Canada. (2012). *National Action Plan to Combat Human Trafficking.* Public Safety Canada. Retrieved from <https://www.publicsafety.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/ntnl-ctn-pln-cmbt/ntnl-ctn-plncmbt-eng.pdf>
- Government of Canada. (2015, August 8). *Nutrition for Healthy Term Infants: Recommendations from birth to six months.* Government of Canada. Retrieved from <https://www.canada.ca/en/health-canada/services/canada-food-guide/resources/infant-feeding/nutrition-healthy-term-infants-recommendationsbirth-six-months.html>
- Government of Canada. (2019, November 25). *Promoting positive mental health.* Government of Canada. Retrieved April 28, 2020, from <https://www.canada.ca/en/public-health/services/promoting-positive-mental-health.html>
- Government of Canada. (2019, November 25). *Protective and risk factors for mental health.* Government of Canada. Retrieved April 28, 2020, from <https://www.canada.ca/en/public-health/services/protective-risk-factors-mental-health.html>
- Government of Canada. (2020). *About Mental Health.* Government of Canada. Retrieved April 28, 2020 from <https://www.canada.ca/en/public-health/services/about-mental-health.html>
- Government of Canada. (2022, April 21). *Online Child Sexual Exploitation.* Government of Canada. Retrieved from <https://www.canada.ca/en/public-safety-canada/campaigns/online-child-sexual-exploitation.html>
- Government of British Columbia, Ministry of Education. (2020, October 5). *Indigenous Knowledge and Perspectives: Physical and Health Education K–12.* Government of British Columbia. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/indigenous-education-resources/indigenous-knowledge-andperspectives-k-12-curriculum>

- Government of Newfoundland and Labrador. (2017). The Premier's Task Force on Improving Educational Outcomes: Now is the Time, The Next Chapter in Education in Newfoundland and Labrador. Government of Newfoundland and Labrador. Retrieved from https://www.gov.nl.ca/education/files/task_force_report.pdf
- Government of Newfoundland and Labrador. (2017). Towards Recovery: A Report by the All-Party Committee on Mental Health and Addictions A Vision for a Renewed Mental Health and Addictions System for Newfoundland and Labrador. Government of Newfoundland and Labrador. Retrieved from <https://www.assembly.nl.ca/pdfs/AllPartyCommitteeReport-MentalHealth.pdf>
- Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education. (2013). Safe and Caring Schools Policy. Government of Newfoundland and Labrador. Retrieved from https://www.gov.nl.ca/education/files/k12_safeandcaring_sacs_policy_procedures.pdf
- Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education. (2014). Foundation for the Province of Newfoundland and Labrador Religious Education Curriculum. Government of Newfoundland. Retrieved from https://www.gov.nl.ca/education/files/k12_curriculum_documents_religion_130614_re_foundation_doc.pdf
- Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education. (2019 draft). Indigenous Education Framework. Government of Newfoundland and Labrador.
- Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education. (2020). Responsive Teaching and Learning Policy Version 4.0. Government of Newfoundland and Labrador. Retrieved from https://www.k12pl.nl.ca/assets/documents/official/Education%20Action%20Plan/RTL/v4_rtl_policy.pdf
- Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education. (2021). Foundation Document for Social and Emotional Learning K-12 in Newfoundland and Labrador.
- Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education. (2021). Optimal Learning Environments. Government of Newfoundland and Labrador. Retrieved from <https://www.gov.nl.ca/education/files/Optimal-Learning-Environments-aug-2021docx.pdf>
- Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education. (2022 draft). Dedicated to Diversity A Framework for Multicultural Education in Newfoundland and Labrador.
- Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education and Early Childhood Development. (2016). The Importance of Nature and the Outdoors. Playful Connections, 10. Government of Newfoundland and Labrador. Retrieved from https://www.k12pl.nl.ca/assets/documents/official/kinder-garten/FDK%20Implementation%202016/10_outdoors_09-16.pdf
- Grant, Christina. (2018, December 18). Cannabis: What are the risks for students? EdCan Network. Retrieved from <https://www.edcan.ca/articles/cannabiswhat-are-the-risks-for-students/>
- Health Accord NL. (2022). Our province. Our health. Our future. A 10-Year Health Transformation: The Report. Health Accord for Newfoundland & Labrador. Retrieved on March 25, 2022, from <https://healthaccordnl.ca/final-reports/>
- Hennigar, M. (2013). Teaching Young Children: An Introduction (5th ed.). Boston, MA: Pearson Pub.
- Human Early Learning Partnership. (June 2019). Fragmentation to Alignment: Toward a Systems Leadership Approach to Mental Health Promotion in Schools. Government of British Columbia, Ministry of Education. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/18LmyyfCs0_VdgBknc3qX4vyjJbvM6A-_view
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010). Minimum Standard for Education: Preparedness, Response, Recovery. Retrieved from <https://inee.org/eie-glossary/do-no-harm>

- Inuit Tapiriit Kanatami. (September 2014). Social Determinants of Inuit Health in Canada. Inuit Tapiriit Kanatami - The National Representational Organization Protecting and Advancing the Rights and Interests of Inuit in Canada. Retrieved from https://www.itk.ca/wp-content/uploads/2016/07/ITK_Social_Determinants_Report.pdf
- Joint Consortium for School Health. (2016). Comprehensive School Health Framework: What is Comprehensive School Health?. Pan-Canadian Joint Consortium for School Health. Retrieved from http://www.jcsh-cces.ca/images/What_is_Comprehensive_School_Health_-_2-pager_-_July_2016.pdf
- Mental Health Commission of Canada. (2016). The Mental Health Strategy for Canada: A Youth Perspective. Mental Health Commission of Canada. Retrieved from https://www.mentalhealthcommission.ca/wp-content/uploads/drupal/2016-07/Youth_Strategy_Eng_2016.pdf
- National Collaborating Centre for Aboriginal Health. (2010). A Framework for Indigenous School Health: Foundations in Cultural Principles. The National Collaborating Centre for Indigenous Health. Retrieved from <https://www.nccih.ca/docs/health/RPT-FrameworkIndigenousSchoolHealth-Tagalik-EN.pdf>
- National Crime Prevention Centre. (2009). School-Based Drug Abuse Prevention: Promising And Successful Programs. Public Safety. Retrieved from <https://www.publicsafety.gc.ca/cnt/rsracs/pblctns/sclbsd-drgbs/sclbsd-drgbs-eng.pdf>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). Young children develop in an environment of relationships. Working Paper No. 1. Retrieved from <http://www.developingchild.net>
- Newhook, J.T., Winters, K., Pyne, J., Jamieson, A., Holmes, C., Feder, S., Pickett, S. & Sinnott, M.L. (2018, May). Teach your parents and providers well: Call for refocus on the health of trans and gender-diverse children. *Can Fam Physician*, 64(5), 332-335. PMID: 29760251; PMCID: PMC5951646.
- Nickerson, C. (2021, September 22). Understanding Collectivist Cultures. *Simply Psychology* Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/what-are-collectivistic-cultures.html>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success. OECD. Retrieved from [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- Peterson, P. & Morrison, W. (2013). Schools as a setting for promoting positive mental health: Better practices and perspectives (2nd ed.). Pan-Canadian Joint Consortium for School Health, Summerside, PE.
- Pickens, I.B., & Tschopp, N. (2017). Trauma-Informed Classrooms. National Council of Juvenile and Family Court Judges.
- Poole, N., Talbot, C., & Nathoo, T. (January 2017). Healing Families, Helping Systems: A Trauma-Informed Practice Guide for Working with Children, Youth and Families. Government of British Columbia, Ministry of Children and Family Development. Retrieved from https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/health/child-teen-mental-health/trauma-informed_practice_guide.pdf
- Public Health Agency of Canada. (2016, September). Do Relationships Matter to the Health of Canada's Youth? [infographic]. Government of Canada. Retrieved on April 28, 2020 from <https://www.canada.ca/en/public-health/services/publications/science-research-data/do-relationships-matter-to-the-health-of-canada-s-youth.html>
- Public Health Agency of Canada. (2018, June 5). Positive Mental Health of Youth - Infographic. Government of Canada. Retrieved April 28, 2020 from <https://www.canada.ca/en/services/health/publications/healthy-living/positive-mental-health-youth-infographic.html>

- Public Health Agency of Canada. (n.d.). Measuring Positive Mental Health in Canada: Myths and Facts[in-fographic]. Government of Canada. Retrieved on april 28, 2020 from <https://www.canada.ca/content/dam/hc-sc/healthy-canadians/migration/publications/healthy-living-vie-saine/myths-facts-mentalhealth-2016-mythes-realites-sante-mentale/alt/pub-eng.pdf>
- Queen's University. (n.d.). Globalization of Learning Module - Section: Communication in the Intercultural Classroom. Teaching and Learning in Higher Education. Retrieved from https://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/globalization/16_sec_02_comm_styles.html
- School-Based Mental Health and Substance Abuse (SBMHSA) Consortium. (2013). School-Based Mental Health in Canada: A Final Report. Mental Health Commission of Canada. Retrieved from https://www.mentalhealthcommission.ca/wp-content/uploads/drupal/ChildYouth_School_Based_Mental_Health_Canada_Final_Report_ENG_0.pdf
- SIECCAN. (2019). Canadian Guidelines for Sexual Health Education. Toronto, ON: Sex Information & Education Council of Canada (SIECCAN).
- SIECCAN. (2020). Questions & Answers: Sexual Health Education in Schools and Other Settings. Toronto, ON: Sex Information & Education Council of Canada (SIECCAN).
- Sklar, Alissa. (2017, October 4). How could students' use of social media be affecting their mental health?. EdCan Network. Retrieved from <https://www.edcan.ca/articles/students-use-social-mediaaffecting-mental-health/>
- Stewart, D. E. (2008). Implementing mental health promotion in schools: A process evaluation. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10(1), 32-41.
- Stewart, D. E., Sun, J., Patterson, C., Lemerle, K. & Hardie, M.W. (2004). Promoting and building resilience in primary school communities: Evidence from a comprehensive 'health promoting school' approach. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(3). 26-31.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to Action. Ottawa: Truth and Reconciliation Commission of Canada.
- UNICEF Canada. (2019). Where Does Canada Stand? The Canadian Index of Child and Youth Well-being 2019 Baseline Report. One Youth. Retrieved from <https://oneyouth.unicef.ca/en/child-and-youthwell-being-index>
- Venet, Alex Shevrin. (2018, August 3). The How and Why of Trauma-Informed Teaching. Edutopia. Retrieved May 15, 2020, from <https://www.edutopia.org/article/how-and-why-trauma-informed-teaching>
- Wien, Carol Anne (Ed.). (2008). Emergent curriculum in the primary classroom: Interpreting the Reggio Emilia approach in schools. New York: Teachers College Press.
- World Health Organization. (2005). Constitution of the World Health Organization. In: World Health Organization: Basic documents. 45th ed. Geneva.
- World Health Organization. (2017). Determinants of Health. World Health Organization. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/determinants-of-health>
- World Health Organization, Health and Welfare Canada & the Canadian Public Health Association. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. Ottawa, Ontario, Canada. Government of Canada. Retrieved from <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/health-promotion/population-health/ottawa-charter-health-promotion-international-conference-on-health-promotion/charter.pdf>
- Yoder, N. (2014). Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers (February 2014) Retrieved from <https://www.air.org/sites/default/files/SelfAssessmentSEL.pdf>

