



Mieux-être par l'éducation physique 110

Table des matières

Remerciements.....	1
Autres remerciements.....	2
Introduction.....	3
Raison d'être.....	3
Méthodes d'enseignement.....	4
Conception universelle de l'apprentissage.....	5
Attribution du temps et horaire.....	6
Temps de pratique et en classe.....	6
Mesure des apprentissages et évaluation.....	6
Résultats d'apprentissage transdisciplinaires.....	7
Organisation du document.....	8
Ouvrages cités.....	9
Résultats du programme d'études.....	11
Unités d'étude suggérées pour le cours de Mieux-être par l'éducation physique 110.....	15
Méthode d'enseignement : l'apprentissage par l'investigation.....	16
Orienter l'investigation à l'aide des unités d'étude.....	16
Unité d'étude : Choisir le mieux-être.....	18
Unité d'étude : Le mieux-être dans le monde qui nous entoure.....	23
Unité d'étude : Ouvrir la porte au mieux-être.....	26
Unité d'étude : Agir sur le mieux-être.....	29
Annexe A : Organismes graphiques.....	31
Annexe B : Ressources liées au mieux-être sur le Web.....	49
Annexe C : Ressources supplémentaires.....	53
Annexe D : Proposition de compétences jugées essentielles au Nouveau-Brunswick pour le XXI ^e siècle.....	80
Annexe E : Stratégies d'évaluation et exemples de rubriques.....	82
Exemple de rubrique : Ouvrir la porte au mieux-être.....	86
Exemple de rubrique : Agir sur le mieux-être.....	87

Remerciements

C'est avec beaucoup d'appréciation que nous reconnaissons la contribution des personnes suivantes au présent document :

Tiffany Bastin

Agente pédagogique pour la littératie, Santé et éducation physique, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

Robin Buchanan

Mentor en éducation physique, district scolaire 17

Cindy Dickie

Conseillère en mieux-être, ministère du Mieux-être, de la Culture et du Sport

Steve Hachey

Professeur d'éducation physique, district 17

Sandra Leland

Professeure d'éducation physique, district 8

Bill Morrison, Ph. D.

Groupe de recherche sur la santé et l'éducation, Université du Nouveau-Brunswick

John MacDonald

Professeur d'éducation physique, district 18

Marlien MacKay

Conseillère en mieux-être, ministère du Mieux-être, de la Culture et du Sport

Mary-Jo MacRae

Agente pédagogique, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

Keith McAlpine

Ancien agent pédagogique, Santé et éducation physique, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

Darren Oakes

Agent pédagogique, Éducation physique, district scolaire 15

Isabel Savoie

Conseillère en mieux-être, ministère du Mieux-être, de la Culture et du Sport

Judy Vautour

Professeure d'éducation physique, district 2

Autres remerciements

C'est avec beaucoup d'appréciation que nous reconnaissons la contribution des personnes suivantes à titre d'enseignants du projet pilote pour ce programme :

Stacey Boudreau
Directrice athlétique, Bernice MacNaughton High School,
district scolaire 2

Andy Clark
Directeur athlétique,
Hartland Community School, district scolaire 14

Daneen Dymond
Professeure d'éducation physique et santé, Leo Hayes High
School, district scolaire 18

Jennifer Heelis
Directrice athlétique et professeure d'éducation
physique, Fundy High School, district scolaire 10

Jeff Kirkbride
Professeur d'éducation physique
Oromocto High School, district scolaire 17

Kris Jordan
Spécialiste de l'éducation physique, B.Ed.Phys.,
B.Ed., Rothesay High School, district scolaire 6

Alice Mann
Professeure d'éducation physique
Bathurst High School, district scolaire 15

Carrie Shea
Directrice athlétique,
St. Malachy's Memorial High School, district scolaire 8

Tammy Stewart
Professeure d'éducation physique et de science,
Miramichi Valley High School, district scolaire 16

Introduction

Le programme du *Mieux-être par l'éducation physique* vise à promouvoir un mode de vie sain et actif pour la vie. Le cours se veut un incitatif à explorer une grande variété d'activités et il fait notamment connaître des modalités non traditionnelles de conditionnement physique et de mieux-être (p. ex. yoga, randonnée pédestre, disque volant d'équipe, entraînement personnel, tai-chi). Ainsi, il offre aux élèves toute une gamme d'expériences d'apprentissage qui encouragent un mode de vie sain et actif sans être propres à un sport en particulier.

Le cours s'adresse aux élèves qui ont réussi le cours d'éducation physique et santé de 9^e et 10^e années et qui souhaitent personnaliser leur apprentissage en faisant des recherches, en s'autoévaluant et en déterminant leurs préférences personnelles afin de s'adonner à l'activité physique pour la vie. Les élèves appliqueront leurs connaissances des concepts du conditionnement physique et du mieux-être à la création d'un plan personnel pour un mode de vie sain et actif.

Ce programme tire sa nécessité du fait que pratiquement la moitié des 50 écoles secondaires du Nouveau-Brunswick ont réussi à mettre en place des programmes optionnels locaux en éducation physique et mieux-être. Il est issu des travaux de nombreux enseignants qui ont mis au point les options locales. Il se veut un cours au choix de 11^e année, mais il pourrait aussi accueillir des élèves de 12^e année, suivant le cas.

Raison d'être

Au Nouveau-Brunswick, il s'est avéré difficile d'amener les élèves à adopter un mode de vie sain et actif. D'après les *Directives canadiennes en matière d'activité physique*, il est recommandé que les enfants et les jeunes consacrent moins de deux heures par jour à des activités sédentaires (p. ex. écouter la télé ou faire de l'ordinateur). Si l'on se fie aux réponses de 33 000 élèves des écoles intermédiaires et secondaires du Nouveau-Brunswick, 57 % d'entre eux ont indiqué ne pas respecter cette norme (Groupe de recherche sur la santé et l'éducation, 2008). Il s'agit là d'un motif très convaincant d'inciter les élèves à adopter un mode de vie actif, peut-être par des moyens différents ou plus novateurs comparativement à ce qui a été tenté par le passé.

Le programme d'éducation physique « Fit for the Future » (en forme pour l'avenir), qui est axé sur les activités physiques non traditionnelles, s'est avéré une expérience d'apprentissage positive pour les élèves de Spokane, dans l'État de Washington. L'équipe d'évaluation de ce projet (Chase et coll.,

2003) estime que cette approche de l'éducation physique « a le potentiel de motiver les jeunes à chercher le mieux-être toute leur vie » [traduction] (p. 11).

Corbin (2002) suggère de faire faire aux élèves un type d'activité physique semblable à ce que font les adultes actifs. Cette démarche s'est avérée prometteuse pour offrir des bienfaits durables. En faisant l'expérience de choix de mode de vie plus actifs, les élèves voient « le lien entre l'éducation physique et le monde réel » [traduction] (p. 29). Des conclusions semblables qui appuient les approches non traditionnelles de l'éducation physique sont faciles à trouver dans les travaux de recherche (Beedle, 2000; Boyes, 2000; Cogstaff, 2000; Wigmore et Stirling, 1997).

Méthodes d'enseignement

Au cours des dernières années, d'importantes recherches ont révélé l'efficacité d'une approche d'apprentissage axée sur l'élève, que l'on qualifie souvent de démarche constructiviste ou d'investigation. En termes plus simples, cette approche renvoie au concept selon lequel les apprenants acquièrent leurs connaissances pour eux-mêmes. « Chaque apprenant établit individuellement (et socialement) la compréhension de ce qu'il a appris. » [traduction] (Hein, 1991). Les professeurs insistent donc sur les besoins de l'apprenant plutôt que sur la matière ou la leçon enseignée. Par conséquent, les résultats du programme portent surtout sur ce que les élèves sont censés apprendre plutôt que sur ce que le professeur est censé enseigner. La recherche sur l'approche constructiviste mentionne une réussite importante quand sont utilisés « l'apprentissage axé sur les problèmes, le travail en groupe, l'apprentissage par les pairs et la collaboration, l'écoute constructive, la résolution de problèmes et les jeux de rôles [...] » [traduction] (Donovan, 2002). Ces approches favorisent l'acquisition pour la vie des aptitudes essentielles d'apprentissage.

L'un des principes fondamentaux de ce cours est que les élèves assument la responsabilité de leur propre apprentissage en faisant appel à leur sens de l'investigation. Puisqu'il pourrait s'agir d'un nouveau concept pour bien des élèves, les enseignants devraient prendre le temps au début de chaque unité pour discuter des méthodes de détermination par un remue-méninges et d'organisation des grandes questions à investiguer et pour diriger les élèves vers les ressources qui contribueront à leur quête de savoir.

Les approches traditionnelles d'éducation physique ont été remises en question dans la documentation sur l'éducation et aussi par les enseignants du Nouveau-Brunswick durant la formulation du présent programme. Il a été démontré que l'usage d'approches axées sur les élèves, comme l'enseignement de

jeux pour comprendre (Teaching Games for Understanding ou TGfU), offre une meilleure compréhension et incite davantage les jeunes à participer à une activité physique (Donovan, 2002).

La confiance, le plaisir et le soutien social sont les trois influences essentielles sur la motivation à participer à une activité physique. L'organisation des activités et des environnements afin de faciliter la présence de ces facteurs peut « faire grandement pencher la balance entre l'activité physique pour la vie et des niveaux élevés d'inactivité. La notion de permettre aux élèves de faire des choix sur le plan de l'activité physique s'est révélée efficace pour maintenir leur intérêt et améliorer leur participation à l'activité physique. » [traduction] (Donovan, 2002).

Il faut inciter les élèves à trouver des stratégies pour établir des liens entre les apprentissages faits dans ce cours et les études qu'ils font dans d'autres cours, surtout en français, en études sociales, en sciences, en technologie, en beaux-arts, en affaires et en aptitudes à la vie quotidienne.

Conception universelle de l'apprentissage

La définition d'*inclusion* du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick veut que chaque enfant puisse s'attendre à ce que ses résultats en matière d'apprentissage, l'enseignement qui lui est offert, l'évaluation et les interventions dont il fait l'objet, les modifications apportées ainsi que les mesures d'adaptation et de soutien prises à son égard de même que les ressources supplémentaires et son environnement d'apprentissage soient conçus de façon à respecter son style d'apprentissage, ses besoins et ses forces.

La conception universelle de l'apprentissage est un cadre servant de guide aux pratiques éducatives qui offre de la souplesse dans la façon dont l'information est présentée, la façon dont les élèves réagissent ou démontrent des connaissances et la façon dont ils sont motivés. Elle permet également « de réduire les embûches à l'enseignement, offre des accommodements appropriés ainsi que des appuis et des défis appropriés, tout en maintenant des attentes élevées auprès de tous les élèves, y compris les élèves faisant face à des difficultés et ceux qui font face à des limites dans leur connaissance de l'anglais (ou du français, NDT). » [traduction] (CAST, 2011).

En vue de tirer parti des pratiques établies en matière de différenciation, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance mise sur la conception universelle de l'apprentissage pour tous les élèves. Au Nouveau-Brunswick, les programmes d'études sont conçus à la lumière des valeurs de la conception universelle de l'apprentissage. Les résultats d'apprentissage sont élaborés de façon à ce que les élèves puissent avoir accès aux apprentissages qu'ils doivent réaliser et les représenter de diverses façons, selon différents modes. Trois principes de base de la conception universelle de l'apprentissage sous-tendent la conception du présent programme.

Les enseignants sont invités à les incorporer à la planification et à l'évaluation des apprentissages de leurs élèves :

- **Multiplés moyens de représentation** : offrir aux divers types d'apprenants des options en ce qui a trait à l'acquisition de l'information et des connaissances.
- **Multiplés moyens d'action et d'expression** : offrir aux apprenants différentes façons de montrer ce qu'ils savent.
- **Multiplés moyens de participation** : cibler les intérêts des apprenants, leur présenter des défis adéquats et accroître leur motivation.

Pour en savoir davantage sur la conception universelle de l'apprentissage, veuillez consulter l'information contenue dans le site Web suivant : <http://www.cast.org/> et la section des annexes du présent document.

Technologie d'assistance

La technologie d'assistance pour l'apprentissage désigne les appareils, les médias et les services utilisés par les élèves ayant un handicap physique, une déficience cognitive ou sensorielle, ou encore un trouble de la parole, d'apprentissage ou du comportement pour pouvoir contribuer activement à améliorer ou à maintenir leur capacité d'atteindre les résultats d'apprentissage. Elle aide les élèves à accomplir des tâches qu'il leur serait difficile, voire impossible à accomplir par eux-mêmes. La planification, la mise en place et la surveillance de cette technologie exigent une collaboration continue. Elle ne remplace en rien l'enseignement des aptitudes sociales ou des compétences scolaires, et elle est propre à la tâche à accomplir plutôt qu'à l'atypie des élèves.

Il existe de nombreux outils dont les éducateurs peuvent se servir pour répondre aux différents besoins des élèves en matière d'apprentissage. En annexe du présent document sont suggérés des outils pouvant répondre à divers besoins pour faciliter l'apprentissage. Les éducateurs sont encouragés à collaborer avec l'équipe des services de soutien aux élèves de leur école pour déterminer les mesures de soutien qui conviennent, outre la technologie d'assistance, pour favoriser des expériences d'apprentissage optimales pour leurs élèves. Pour des suggestions de technologie d'assistance, veuillez consulter les annexes.

Attribution du temps et horaire

Le présent programme d'étude prévoit un minimum de 90 heures de cours et d'activités. Il s'agit donc d'un programme d'un semestre. En prévision d'interruptions, il est essentiel que les enseignants envisagent une répartition égale du temps pour les résultats spécifiques. Une approche intégrée en ce qui a trait aux unités suggérées permettra de travailler avec souplesse à l'acquisition d'un certain nombre de résultats par l'entremise d'expériences d'apprentissage individuelles. Il est recommandé que, lorsque faire se peut, le cours ait lieu avant ou après le dîner, ce qui donne encore plus de flexibilité pour permettre une variété d'expériences d'apprentissage.

Temps de pratique et en classe

Le programme est conçu pour se dérouler surtout dans les gymnases, à l'extérieur, dans les terrains de jeux et dans d'autres lieux communautaires. Du temps d'enseignement direct sera requis pour les résultats relatifs à la santé et à l'aspect théorique. Il est recommandé qu'un maximum de 40 % du programme soit fondé sur la théorie (p. ex. lectures, laboratoires d'apprentissage, recherches ou présentations) et qu'un minimum de 60 % soit fondé sur les activités. Ainsi, il pourrait y avoir deux jours

par semaine de théorie ou d'enseignement, et trois jours d'activités. L'horaire peut aussi être divisé quotidiennement par blocs combinant théorie et activité, pour autant qu'au moins 60 % du temps soit consacré aux activités.

Mesure des apprentissages et évaluation

La mesure des apprentissages est la collecte systématique de données portant sur les connaissances et les compétences des élèves. Le rendement de l'élève est mesuré au moyen des données recueillies durant le processus d'évaluation.

L'enseignant utilise ses compétences professionnelles, son intuition, ses connaissances et les critères spécifiques qu'il aura établis pour porter un jugement sur le rendement de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage. Les élèves sont également invités à faire le suivi de leurs propres progrès par des stratégies d'autoévaluation comme l'établissement d'objectifs et des rubriques d'évaluation.

Des recherches indiquent que des activités d'évaluation régulières et continues, utilisées dans une optique de promotion de l'apprentissage, profitent davantage aux élèves (Stiggins, 2008). C'est ce que l'on désigne souvent sous le nom d'évaluation formative. L'évaluation est moins efficace si elle est simplement utilisée à la fin d'une période d'apprentissage pour déterminer une note (évaluation sommative).

Il est reconnu que l'évaluation sommative est habituellement requise pour l'obtention d'une note globale pour un cours donné et on recommande, à cette fin, l'utilisation de rubriques d'évaluation. Ce document renferme des exemples de rubriques d'évaluation à titre indicatif, mais les enseignants peuvent avoir d'autres mesures à appliquer pour évaluer les progrès des élèves.

Il n'est pas recommandé d'attribuer des notes au moyen de tests centrés sur les objectifs, surtout dans le domaine du conditionnement physique (p. ex. l'élève qui fait 50 pompes obtient un A), mais plutôt d'évaluer l'amélioration de chacun au regard de ses objectifs personnels.

La mesure des apprentissages des élèves prend actuellement diverses formes, dont les suivantes :

- | | | |
|---------------------------------|---|---|
| - Questionnement | - Observation | - Projets et enquêtes |
| - Rencontres | - Démonstrations | - Listes de vérification |
| - Exposés | - Autoévaluation et évaluation par les pairs | - Rubriques |
| - Simulations | - Fiches d'apprentissage | - Journaux de réflexion |
| - Réponses aux textes/activités | - Applications technologiques (p. ex. wikis, blogues, forums de discussion) | - Évaluation fondée sur le rendement/portfolios |

Pour en savoir davantage sur ces formes d'évaluation, veuillez consulter la section des annexes. Pour lire davantage au sujet de la mesure des apprentissages et de l'évaluation, veuillez visiter le site connexe du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance à l'adresse suivante :

<https://collabe.nbed.nb.ca/res/Pages/Instructional-Planning-and-Assessment.aspx>

Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Les diplômés des écoles publiques du Canada atlantique montreront avoir acquis des connaissances, des compétences et des attitudes relativement aux résultats d'apprentissage transdisciplinaires suivants. Ces apprentissages sont facilités par les résultats décrits dans le présent document de programme.

Expression artistique

Le diplômé sera en mesure de porter un jugement critique sur diverses formes d'art et de s'exprimer par les arts.

Civisme

Le diplômé sera en mesure d'apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale.

Communication

Le diplômé sera capable 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, d'apprendre et de communiquer efficacement.

Développement personnel

Le diplômé sera en mesure de poursuivre son apprentissage et de mener une vie active et saine.

Résolution de problèmes

Le diplômé sera capable d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la résolution de problèmes, y compris les stratégies et méthodes faisant appel à des concepts liés au langage, aux mathématiques et aux sciences.

Compétences technologiques

Le diplômé sera en mesure d'utiliser diverses technologies, de faire preuve de compréhension des applications technologiques et d'appliquer les technologies appropriées à la résolution de problèmes.

Organisation du document

Les apprentissages attendus sont présentés dans un cadre qui comprend les résultats d'apprentissage spécifiques et généraux et qui précise ce que les élèves devraient être en mesure de savoir et de faire à l'issue du cours. Une vue d'ensemble des unités suggérées est fournie, et chaque unité est présentée selon le plan suivant :

Les questions essentielles qui suscitent l'apprentissage requis pour le cours, mais qui peuvent faire l'objet de discussions, de débats et de réflexion continue.

Les questions d'orientation qui se rapportent plus précisément aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage suggérées.

Les résultats spécifiques qui sont abordés dans l'unité.

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage suggérées pour atteindre les résultats spécifiques de l'unité. Parmi les suggestions se trouvent des ressources recommandées pour enseigner et évaluer les résultats d'apprentissage.

Ouvrages cités

Les ouvrages suivants sont cités en référence tout au long du présent document.

Ballard, W. A., et Chase, M. R. (2004). Nontraditional recreation activities: A catalyst for quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(3), 40-45, 52. Repéré le 20 avril 2011 dans ProQuest Nursing & Allied Health Source. (n° d'identification du document : 648750651).

Beedie, P. (2000). Teaching outdoor & adventurous activities: Issues surrounding modes of delivery. *The British Journal of Teaching Physical Education*, 31(4), 18-20.

Boyes, M. (2000). The place of outdoor education in the health and physical education curriculum. *Journal of Physical Education New Zealand*, 33(2), 75-88.

Chase, M., Ballard, W., Repovich, W., et Morley, L. (2003). *Fit for the future: Faculty perspectives on teaching and blended health and fitness program model in Spokane School District 81*. Manuscrit soumis pour publication.

Cogstaff, M. (2000). Walking our talk: Adventure-based learning and physical education. *Journal of Physical Education New Zealand*, 33(2), 89-98.

Corbin, C. (2002). Physical activity for everyone. What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.

Donovan, E. (2002). *PDHPE literature review—A report for the NSW Board of Studies*.

Hein, G. (1991). Constructivist learning theory. Repéré le 15 avril 2011 dans le site Institute for Inquiry : <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html>

Ministère du Mieux-être, de la Culture et du Sport et Groupe de recherche en santé et en éducation, UNB. (2008). *Sondage sur le mieux-être des élèves du N.-B. - 6^e à 12^e année*.

Ministère du Mieux-être, de la Culture et du Sport et Groupe de recherche en santé et en éducation, UNB. (2011). *Sondage sur le mieux-être des élèves du N.-B. - 6^e à 12^e année*.

Stiggins, R. (2008). *Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems*. Portland, Oregon: ETS Assessment Training Institute. Repéré à https://www.nyscoss.org/img/uploads/file/Assessment_Manifesto_Article_-_Rick_Stiggins.pdf

Temertzoglou, T. (2007). *Healthy active living: Keep fit, stay healthy, have fun*. Toronto, Ontario : Thompson Books.

Wigmore, S., et Stirling, P. (1999). Afraid of adventure? The lie of the land. *The Bulletin of Physical Education*, 35(2), 90-102.

Résultats du programme d'études

Les objectifs d'apprentissage de l'élève pour le cours de *Mieux-être par l'éducation physique 110* sont structurés à l'intérieur d'un cadre axé sur les résultats. Les « grandes idées » du cours sont énoncées au moyen de trois résultats d'apprentissage généraux, dont chacun est ensuite articulé en résultats d'apprentissage spécifiques. Les énoncés de résultats ciblent ce que les élèves sauront et seront capables de faire après avoir reçu l'enseignement connexe et après avoir fait les apprentissages prévus. Les énoncés relevant des catégories « Savoir » et « Faire » qui accompagnent chaque résultat spécifique aideront l'enseignant à mesurer le niveau de connaissance et de compétence des élèves, afin de lui permettre de cibler son enseignement et d'intervenir de façon appropriée pour favoriser la réussite.

À la suite du cadre axé sur les résultats sont présentées les unités d'étude suggérées, qui comportent des suggestions de stratégies d'enseignement et d'apprentissage plus détaillées. Les tableaux ci-dessous visent à fournir un vaste aperçu de la portée de l'apprentissage.

RAG 1.0 Les élèves montrent une compréhension du concept du mieux-être.		
Navigation vers les unités d'étude : <u>Choisir le mieux-être, Le mieux-être dans le monde qui nous entoure, Ouvrir la porte au mieux-être, Agir sur le mieux-être</u>		
RAS	Savoir – Les élèves sauront/connaîtront :	Faire – Les élèves réussiront à :
1.1 Les élèves étudient le sens de l'expression « se sentir bien ».	<ul style="list-style-type: none"> qu'il y a diverses définitions et dimensions du mieux-être (p. ex. physique, intellectuel, affectif, social, spirituel*, environnemental et professionnel); que de nombreux aspects influent sur le mieux-être, y compris, sans toutefois s'y limiter, le système de santé et les habitudes de vie; qu'une société qui va bien contribue au mieux-être personnel. <p><i>*Cet élément n'est pas à prendre au sens religieux. La spiritualité est un terme de portée générale qui promeut les principes d'harmonie, de respect d'interdépendance et d'équilibre.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> chercher la définition du mieux-être dans de multiples sources (p. ex. sur papier, en ligne, dans les médias) et évaluer la crédibilité des sources en ce qui a trait à leur but, à leur partialité et à leur intention; comparer leur définition personnelle du mieux-être avec celle de sources crédibles; étudier l'interdépendance entre le mieux-être personnel et celui de la société; présenter leurs conclusions à leurs camarades de classe.
1.2 Les élèves évaluent leurs besoins personnels en mieux-être et y répondent.	<ul style="list-style-type: none"> qu'une variété d'outils aident à évaluer le mieux-être personnel (p. ex. laboratoires d'apprentissage, roue du mieux-être); qu'il y a différentes manières de parvenir au mieux-être personnel; que l'établissement et le suivi de buts précis aident à améliorer le mieux-être; que les normes de mieux-être ne sont pas les mêmes pour chacun; que les comportements de prise de risques se répercutent sur le mieux-être personnel; des exemples de comportements de prise de risques (p. ex. toxicomanie, dépendance, décision concernant la sexualité, sécurité automobile); 	<ul style="list-style-type: none"> recueillir des données sur le mieux-être personnel et résumer leurs conclusions; déterminer comment s'occuper de leur mieux-être personnel tout en respectant les préférences et différences de chacun; établir des objectifs SMART pour améliorer leur mieux-être personnel. Consulter le lien suivant : https://guide-alimentaire.canada.ca/fr/guide-alimentaire-en-bref/; faire un suivi des progrès

	<ul style="list-style-type: none"> • que les stratégies décisionnelles proactives protègent la santé et le mieux-être personnels; • des stratégies décisionnelles, telles que l'analyse FFPM (forces, faiblesses, possibilités et menaces), avantages, inconvénients et questions, et le processus de prise de décisions W.W.I.N (voir en annexe). 	<ul style="list-style-type: none"> • et rectifier au besoin les objectifs SMART; • examiner l'incidence sur autrui; • répertorier leurs comportements de prise de risques (il n'est pas nécessaire de les dévoiler publiquement); • discuter des mesures appropriées pour atténuer le risque.
1.3 Les élèves analysent l'influence que la société, les médias et la culture exercent sur le mieux-être.	<ul style="list-style-type: none"> • que la société a une incidence sur la définition du mieux-être; • que les groupes de pairs font partie de la société et ont de l'influence; • que les médias influent sur la perception du mieux-être et l'importance qui y est accordée; • que les normes sociales sont liées à la culture et influent sur les normes de mieux-être. 	<ul style="list-style-type: none"> • appliquer le processus d'investigation (c.-à-d. demander, investiguer, créer, discuter, réfléchir); • créer un argument persuasif qui justifie un point de vue sur l'influence des pairs, des médias ou de la culture; • discuter des conclusions avec un groupe de pairs et solliciter leur réaction envers l'argument; • réfléchir à l'argument : était-il efficace? Pourquoi ou pourquoi pas?

RAG 2.0 Les élèves adoptent un mode de vie sain et actif.

Navigation vers les unités d'étude : Choisir le mieux-être, Le mieux-être dans le monde qui nous entoure, Ouvrir la porte au mieux-être, Agir sur le mieux-être

RAS	Savoir – Les élèves sauront/connaîtront :	Faire – Les élèves réussiront à :
2.1 Les élèves accèdent aux ressources communautaires en matière de mieux-être.	<ul style="list-style-type: none"> • que chaque collectivité a des actifs pour favoriser un mode de vie actif; • qu'il n'est pas nécessaire de dépenser beaucoup pour avoir un mode de vie actif, car il existe des solutions de rechange; • que l'activité physique améliore le mieux-être. 	<ul style="list-style-type: none"> • participer à une grande variété de nouvelles activités et évaluer le niveau de plaisir; • créer une base de données d'activités de mieux-être et de personnes-ressources locales; • communiquer avec une personne ou une organisation pour discuter des mesures de soutien au mieux-être; • prévoir une visite (à distance ou en personne) des installations ou auprès de la personne.

<p>2.2 Les élèves conçoivent des activités de mieux-être pour divers publics.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • que des groupes cibles différents ont des besoins différents; • qu'une planification souple améliorera la participation et l'incidence; • que des activités traditionnelles peuvent être adaptées à divers publics et à diverses circonstances; • qu'il est possible de continuer de s'adonner à des activités de mieux-être lorsqu'une blessure ou d'autres circonstances surviennent. 	<ul style="list-style-type: none"> • choisir un groupe cible accessible pour qui concevoir des activités physiques (p. ex. élèves de l'école primaire, groupes de pairs, femmes enceintes, personnes âgées); • réaliser une évaluation des besoins pour déterminer l'aspect du mieux-être qui sera au cœur des efforts pour le groupe; • fournir un plan au groupe et créer des outils de collecte de données (p. ex. questionnaires, questions d'entrevue) pour évaluer la réussite.
---	--	--

RAG 3.0 Les élèves synthétisent l'information pour créer des plans de mieux-être personnels.

Navigation vers les unités d'étude : Choisir le mieux-être, Le mieux-être dans le monde qui nous entoure, Ouvrir la porte au mieux-être, Agir sur le mieux-être

RAS	Savoir – Les élèves sauront/connaîtront :	Faire – Les élèves réussiront à :
<p>1. Les élèves se penchent sur les aspects du conditionnement physique relatifs à la santé et aux compétences .</p>	<ul style="list-style-type: none"> des notions de base en anatomie et physiologie (p. ex. les divers systèmes, tels que le système squelettique, cardiovasculaire, musculaire, etc. – consulter le site suivant : http://www.innerbody.com/html/body.html [en anglais seulement]); le conditionnement physique lié à la santé (p. ex. capacité cardiovasculaire, force musculaire, endurance musculaire, souplesse et constitution corporelle). 	<ul style="list-style-type: none"> revoir ou prétester les aspects du conditionnement physique liés à la santé et aux compétences (tirés du programme de 9^e et 10^e années); analyser les données personnelles (résultats en matière de forme physique) par rapport aux normes nationales (voir le manuel <i>Healthy Active Living</i>, 2007, unité 2, ou consulter le site http://www.csep.ca/english/View.asp?x=460) en fonction de l'âge et du sexe; réaliser une évaluation de la condition physique (peut comprendre le test de Léger, le test d'agilité de l'Illinois, des pompes, des demi-redressements assis, des mouvements de flexion-extension, des montées sur banc, la course-navette, le saut vertical, la flexion du tronc, la fréquence cardiaque au repos/la vitesse de récupération).
<p>2. Les élèves évaluent des suggestions nutritionnelles pour une alimentation saine.</p>	<ul style="list-style-type: none"> qu'il existe des recommandations suggérées pour une alimentation optimale; que divers régimes alimentaires peuvent être sains; que les sensibilités alimentaires influent sur les choix; que la taille des portions et l'apport calorique ont une incidence sur la santé et le mieux-être; que tous les emballages d'aliments doivent présenter un tableau des valeurs nutritionnelles; que le marketing des produits peut induire le public en erreur (p. ex. les mentions « 100 % naturel », « léger », « faible en gras », « biologique » ou « culture locale ») – consulter le site https://guide-alimentaire.canada.ca/fr/ 	<ul style="list-style-type: none"> faire des recherches sur les recommandations nutritionnelles traditionnelles et débattre de leur validité (consulter le site http://www.evolvingwellness.com/post/evaluating-food-guide-harm-good [en anglais seulement]); examiner les régimes alimentaires recommandés et peser le pour et le contre de chacun; effectuer l'analyse d'un journal alimentaire de cinq jours (autoréflexion avant et après) et en faire l'évaluation au moyen de l'un des guides nutritionnels visés par les recherches effectuées; revoir d'un œil critique la taille des portions, la lecture des étiquettes alimentaires, le contenu en sel ou en sucre, les besoins quotidiens en calories, l'hydratation, les boissons sportives, les boissons énergisantes, les tendances alimentaires et les technologies alimentaires, et réfléchir à l'influence des stratégies de marketing.

<p>3. Les élèves étudient l'incidence de la santé psychologique sur le mode de vie sain.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • qu'il y a trois types de besoins psychologiques : la compétence, l'autonomie et le rapprochement; • que ces besoins sont la clé de la motivation et des changements dans les habitudes de vie saines; • que ces besoins changent selon les pensées, les sentiments et les expériences; • que ces besoins sont comblés dans des milieux offrant de la reconnaissance, des choix et l'inclusion; • que les attitudes et comportements de chacun se répercutent sur la santé psychologique d'autrui. 	<ul style="list-style-type: none"> • repérer les stratégies en place dans le milieu scolaire qui contribuent actuellement à répondre aux besoins de compétence, d'autonomie et de rapprochement; • trouver, par un remue-méninges entre pairs, des moyens de combler les besoins de compétence, d'autonomie et de rapprochement dans la salle de classe, dans l'école et dans la collectivité; • par des histoires personnelles ou des entrevues auprès d'autres personnes, établir en quoi le fait de combler ou de ne pas combler les besoins de compétence, d'autonomie ou de rapprochement a augmenté ou diminué la motivation à faire des choix sains (p. ex. une fin de semaine, mon ami m'a invité à aller jouer aux quilles. Je n'avais jamais fait cette activité, mais c'était amusant d'être avec mon ami, et il m'a aidé à acquérir cette compétence); • évaluer les niveaux personnels de compétence, d'autonomie et de rapprochement et en discuter.
--	---	--

<p>4. Les élèves se créent un plan pour un mode de vie sain et actif en appliquant les principes du conditionnement physique, les recommandations nutritionnelles et la notion de santé psychologique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • les principes du conditionnement physique (spécificité, surcharge, progression, réversibilité, adaptation, formule FITT [fréquence, intensité, temps et type] et maintien); • les normes de conditionnement physique courantes; • les stratégies pour créer des objectifs SMART http://www.topachievement.com/smart.html (en anglais seulement); • que la planification du mieux-être personnel doit être adaptée à la situation de vie (p. ex. jeune adulte, en pleine carrière, grossesse et au-delà). 	<ul style="list-style-type: none"> • déconstruire diverses évaluations de la condition physique pour voir en quoi elles se rapportent au mieux-être physique; • se formuler un plan individuel au moyen d'objectifs SMART à court et à long terme relativement au mieux-être personnel http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/educ-comm/toolkit-trousse/plan-eng.phphttps://guide-alimentaire.canada.ca/fr/guide-alimentaire-en-bref/; • consigner la mise en application du plan; • évaluer et réévaluer le plan; • porter une réflexion personnelle sur la réussite et les difficultés quant à la mise en application et la constance.
--	--	---

Unités d'étude suggérées pour le cours de Mieux-être par l'éducation physique 110

Les quatre unités suivantes sont des cadres suggérés pour organiser l'apprentissage et fournir diverses possibilités aux élèves et aux enseignants d'explorer, d'étudier et de connaître un mode de vie sain et actif. Le portail du Nouveau-Brunswick offre de nombreux outils de recherche grâce auxquels les élèves peuvent être dirigés vers des sources fiables de contenu. Le lien est accessible dans les ressources d'enseignement, dans la section des outils de recherche, à l'adresse :

[https://one-un.nbed.nb.ca/f5-w-68747470733a2f2f636f6c6c6162652e6e6265642e6e622e6361\\$\\$/res/Pages/Resources-Home.aspx](https://one-un.nbed.nb.ca/f5-w-68747470733a2f2f636f6c6c6162652e6e6265642e6e622e6361$$/res/Pages/Resources-Home.aspx)

Chaque unité comporte des questions d'investigation qui orientent l'acquisition des connaissances et des compétences énoncées dans les résultats du programme. Les questions d'investigation aident à situer chaque unité dans le contexte de la vraie vie. Elles sont présentées à titre de suggestions seulement, les enseignants et les élèves étant libres de créer des unités et leurs questions connexes qui sont intéressantes et pertinentes dans le contexte qui leur est propre. Il importe de souligner que, quoique des liens vers les résultats soient fournis, il ne s'agit pas d'expériences d'apprentissage distinctes ponctuelles. À mesure que les élèves approfondissent leurs apprentissages, le fait de revenir sur les concepts et les acquis leur permettra de mieux comprendre tous les résultats.

REMARQUE : L'information recueillie dans le cadre de chacune de ces unités servira tout au long du cours comme fondement pour l'établissement de buts et comme documentation continue aux fins du plan pour un mode de vie sain et actif.

Choisir le mieux-être *recommandé comme point de départ

Dans cette unité, les élèves examinent les ressources qui définissent le mieux-être. Les élèves reverront les composantes liées à la santé et aux compétences, tireront des apprentissages au sujet de la santé psychologique et se renseigneront sur les recommandations nutritionnelles pour un mode de vie sain. En comparant leurs conclusions et leur situation personnelle, les élèves pourront commencer à faire un suivi de leurs besoins en matière de mieux-être et à y répondre. (Résultats 1.1, 1.2, 3.1, 3.2, 3.3) **Calendrier suggéré : de 5 à 6 semaines ou environ 40 % du cours.**

Le mieux-être dans le monde qui nous entoure

Les élèves examineront ce qui influence le mieux-être, notamment la culture, les médias et les points de vue sociétaux. Par un examen des comportements de prise de risques pouvant être suscités par ces sources d'influence, les élèves détermineront les stratégies décisionnelles qui leur permettront de faire des choix sains. Le concept de santé psychologique et ses répercussions sur la prise de décisions seront un élément crucial à aborder. (Résultats 1.2, 1.3, 2.1, 3.3) **Calendrier suggéré : de 3 à 4 semaines ou environ 20 % du cours.**

Ouvrir la porte au mieux-être

Dans cette unité, les élèves exploreront les ressources communautaires favorisant un mode de vie sain et actif et participeront à diverses activités physiques et de mieux-être. Pour créer leurs propres activités de mieux-être, les élèves devront trouver des moyens de rester actifs malgré des ressources ou des choix limités. Cette exploration se terminera par la création d'un plan personnel pour un mode de vie sain et actif. (Résultats 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4) **Calendrier suggéré : de 3 à 4 semaines ou environ 20 % du cours.**

Agir sur le mieux-être

Les élèves feront la synthèse de tout ce qu'ils ont appris pour aider un autre groupe à intervenir sur des questions de santé et de mieux-être. Cette possibilité d'enrichissement pour toute la classe exigera de la part des élèves qu'ils se renseignent sur les besoins locaux et qu'ils planifient la manière de montrer la voie à suivre en tant que sources de soutien bien informées. En équipes, les élèves choisiront un groupe cible, recueilleront des données sur sa situation actuelle et créeront de concert un plan d'action pour amener les participants à accroître leur mieux-être. (Résultats 1.1, 1.3, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4) **Calendrier suggéré : de 3 à 4 semaines ou environ 20 % du cours.**

Méthode d'enseignement : l'apprentissage par l'investigation

La démarche d'investigation et les questions essentielles

L'orientation de l'apprentissage au moyen de l'investigation contribuera au développement de la pensée critique et des compétences de résolution de problèmes, de collaboration et de communication. Ces compétences font partie de l'apprentissage de base que tous les diplômés du Nouveau-Brunswick sont censés faire (voir en annexe). Les élèves assumeront le rôle de chercheurs, d'activistes communautaires et d'agents de changement. En orientant leur apprentissage grâce aux questions essentielles, ils comprendront beaucoup mieux le matériel et la place qu'il occupe dans leur réalité.

Les questions essentielles seraient en fait :

- des questions importantes qui reviennent tout au long de la vie – elles sont vastes, intemporelles et n'ont pas de réponse définitive (p. ex. « Que signifie se sentir bien? »);
- des questions cruciales au sein d'une discipline – elles évoquent les grandes idées se rapportant à un sujet (p. ex. « Qu'est-ce qui motive les gens à adopter un mode de vie sain et actif? »);
- des questions nécessaires pour aller au cœur des apprentissages – elles permettent de décortiquer des idées, des connaissances et des compétences importantes, mais compliquées (p. ex. « Quels éléments sont les plus efficaces pour élaborer des plans de mieux-être personnel? »).

Grant Wiggins, dans la revue en ligne *Authentic Education*, estime qu'une question est essentielle lorsqu'elle répond aux critères suivants :

1. elle donne lieu à une investigation sincère et pertinente des grandes idées et du contenu fondamental;
 2. elle provoque une réflexion profonde, une discussion animée, une investigation soutenue, une compréhension nouvelle et d'autres questions;
 3. elle force les élèves à tenir compte des autres solutions, à analyser les faits, à étayer leurs idées et à justifier leurs réponses;
 4. elle stimule le réexamen vital et continu des grandes idées, des hypothèses et des leçons tirées;
 5. elle suscite l'établissement de liens significatifs avec les acquis et le vécu de chacun;
 6. elle revient naturellement et crée ainsi des possibilités de transfert vers d'autres situations et sujets;
- (Source : <http://www.authenticeducation.org/bigideas/article.lasso?artId=53> [en anglais seulement]).

Les questions essentielles, les travaux scolaires connexes et les unités d'étude qui constituent le cours de *Mieux-être par l'éducation physique 110* donneront naissance à une communauté d'apprentissage, motiveront les élèves et encourageront ceux-ci à se consacrer à leurs propres intérêts. Il faut inciter les élèves à rédiger des questions essentielles et à faire des recherches à leur sujet, et il faut les appuyer à cette fin, et ce sont les produits du rendement qui montreront les compétences et les connaissances que les élèves acquièrent.

Orienter l'investigation à l'aide des unités d'étude

Comme décrit précédemment, dans le cours de *Mieux-être par l'éducation physique 110*, quatre grandes unités d'étude orientent l'investigation.

Chaque unité est assortie de questions essentielles suggérées



et d'exemples de questions pour orienter la recherche et les discussions. Des stratégies d'enseignement sont proposées pour aider les enseignants à planifier les occasions d'apprentissage visant l'acquisition des connaissances et compétences présentées dans les résultats d'apprentissage.

Survol des questions essentielles

	RAG 1.0	RAG 2.0	RAG 3.0
	Les élèves montrent une compréhension du concept du mieux-être.	Les élèves adoptent un mode de vie sain et actif.	Les élèves synthétisent l'information pour créer des plans de mieux-être personnels.
Choisir le mieux-être	Exemples de questions d'investigation	Qu'est-ce qu'un mode de vie sain à l'adolescence?	
		Que devons-nous savoir et faire pour nous sentir bien?	
Le mieux-être dans le monde qui nous entoure		Qu'est-ce qui influence notre conception du mieux-être?	
		Quels risques peuvent nous causer du tort? En quoi nos décisions se répercutent-elles sur les autres?	
Ouvrir la porte au mieux-être		Que faut-il dans une collectivité pour favoriser le mieux-être? Qu'est-ce qui rend un plan de mieux-être personnel optimal?	
Agir sur le mieux-être		En quoi nos connaissances peuvent-elles influencer les autres? Qu'est-ce que cela signifie de montrer la voie? Qu'est-ce que cela signifie de solliciter la participation d'autrui?	

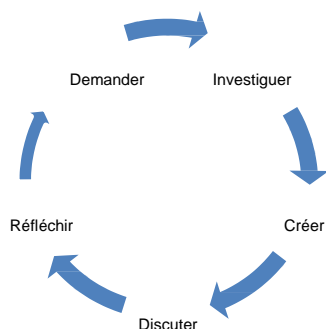
Unité d'étude : Choisir le mieux-être

Choisir le mieux-être : Dans cette unité, les élèves examinent les ressources qui définissent le mieux-être. Les élèves verront les composantes liées à la santé et aux compétences, tireront des apprentissages au sujet de la santé psychologique et se renseigneront sur les recommandations nutritionnelles pour un mode de vie sain. En comparant leurs conclusions et leur situation personnelle, les élèves pourront commencer à faire un suivi de leurs besoins en matière de mieux-être et à y répondre. **Remarque : C'est dans cette unité qu'il y aura le plus d'enseignement, car elle pose les fondements des connaissances requises pour réaliser les autres unités d'étude. Il faudra potentiellement planifier davantage de temps de théorie (comparativement au temps d'activités) pour fonder ces connaissances contextuelles.**

Questions essentielles

Qu'est-ce qu'un mode de vie sain à l'adolescence?

Que devons-nous savoir et faire pour nous sentir bien?



Questions d'orientation

Quelles sont les différentes dimensions du mieux-être? En quoi influencent-elles mes réflexions?

Le mieux-être est-il défini différemment selon les différents groupes?

Quel est mon niveau de mieux-être? Sur quels domaines dois-je me pencher? Comment puis-je suivre ma progression?

Quels comportements de prise de risques compromettent le mieux-être?

Quelle est l'incidence de mon mieux-être sur la société? Quelle incidence le mieux-être de la société a-t-il sur moi?

Quels éléments liés à la santé et aux compétences ont une incidence sur le mieux-être?

Quelles sont les recommandations nutritionnelles valides pour une saine alimentation? Est-ce que je respecte ces recommandations?

En quoi ma santé psychologique joue-t-elle sur ma motivation à adopter un mode de vie sain et actif?

Unité d'étude : Choisir le mieux-être

Résultats du programme d'études	Suggestions pour l'enseignement et l'apprentissage
<p>1.1 Les élèves étudient le sens de l'expression « se sentir bien ».</p> <p>1.2 Les élèves évaluent leurs besoins personnels en mieux-être et y répondent.</p> <p>3.1 Les élèves se penchent sur les aspects du conditionnement physique relatifs à la santé et aux compétences.</p> <p>3.2 Les élèves évaluent des suggestions nutritionnelles pour une alimentation saine.</p> <p>3.3 Les élèves étudient l'incidence de la santé psychologique sur le mode de vie sain.</p>	<p>Planification : Il y a deux devoirs obligatoires pour le cours.</p> <p>1) Plan pour un mode de vie sain et actif (individuel) et 2) Plan d'action communautaire pour le mieux-être (en groupe)</p> <p>Il est important que l'enseignant présente les apprentissages attendus auxquels le cours doit aboutir. Les élèves devront mettre en application leurs connaissances et synthétiser l'information en élaborant un plan personnel pour un mode de vie sain et actif (individuel) et un plan d'action communautaire pour le mieux-être (en groupe). Les élèves devront établir et peaufiner les plans au cours du semestre et recevoir en continu des commentaires de l'enseignant, de leurs pairs et des ressources communautaires. Afin de mettre au clair les attentes quant aux travaux des élèves, les rubriques fournies à l'annexe E devront être créées ou communiquées au début du cours.</p> <p>Les enseignants sont incités à choisir des stratégies qui motivent les élèves et qui rejoignent leurs intérêts, de même qu'à établir le but de chaque activité. Pour favoriser la compréhension, un cadre d'apprentissage avant-pendant-après (voir à l'annexe A) orientera les expériences d'apprentissage.</p> <p>PRÉSENTATION DU CONCEPT DE MIEUX-ÊTRE</p> <p>Avant la lecture ou l'apprentissage</p> <p>Les enseignants devraient évaluer auprès des élèves leur compréhension du sujet du mieux-être au moyen d'une stratégie d'<i>Activation des connaissances préalables</i>, qui pourrait inclure les éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remue-méninges – Réflexion, jumelage, double duo, communication • Cartes heuristiques • Tableaux SVA (ce que je sais, ce que je veux savoir et ce que j'ai appris) • Tableau en deux volets – Le mieux-être, c'est..., Le mieux-être, ce n'est pas... <p>Remarque : Ces organisateurs graphiques sont tous fournis à l'annexe A du présent document.</p> <p>Il peut s'agir à la fois d'une autoévaluation des plans d'apprentissage personnels des élèves et d'une évaluation de groupe pour orienter l'enseignement.</p> <p>Présentez aux élèves quelques-unes des sources de référence principales et secondaires, qui peuvent inclure les suivantes (voir la liste complète des ressources en annexe) : <i>A Wellness Way of Life</i> (manuel), les ressources Web de la Coalition pour une saine alimentation et l'activité physique (CSAAP) du Nouveau-Brunswick (http://hepac.ca/), le site de</p>

	<p>Développement social (https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/ministeres/developpement_social/Mieux-etre.html), le site de Tourisme, Patrimoine et Culture (https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/ministeres/tpc.html) et les tendances en mieux-être selon Agriculture Canada (https://www.canada.ca/fr/sante-canada/services/aliments-nutrition/saine-alimentation/sodium/recherche/agriculture-agroalimentaire-canada.html).</p>
--	--

Voici trois excellentes ressources portant sur la santé psychologique :

- 1) le site du Consortium conjoint pour les écoles en santé (<http://jcshecces.ca/index.php/accueil>), dont le Planificateur des écoles en santé est accessible à l'adresse suivante:
<http://hsp.uwaterloo.ca/?page=100&translateto=french>;
- 2) la Trousse de la santé mentale positive, 2^e édition
(<http://wmaproducts.com/CCES/>);
- 3) le site de Développement social
(https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/ministeres/developpement_social/Mieux-etre/content/vivre_en_sante/sante_psychologique.html).

Le choix de matériel de référence relatif au mieux-être devrait être mis à la disposition de tous les élèves, et l'enseignant et les élèves devraient continuer d'y ajouter ensemble des éléments au fil du cours. Il faut inciter les élèves à valider leurs sources et à les considérer d'un œil critique.

L'enseignant devrait recourir à des stratégies pour consulter au préalable et lire diverses sources. Voici quelques exemples de stratégies possibles :

- Prélecture d'un texte (voir l'annexe A)
- Chasse au trésor (voir l'annexe A)
- Schématisation (voir le guide de l'enseignant *Stepping Out*, p. 110)
- Critique de site Web (voir le guide de l'enseignant *Stepping Out*, p. 110)

Pendant la lecture et l'apprentissage

Les élèves se penchent sur la signification du mieux-être : ayez recours à diverses sources et veillez à ce que les élèves comprennent bien les différentes dimensions du mieux-être. Pour aider les élèves à bien saisir le matériel, diverses stratégies peuvent être adoptées, dont les suivantes :

- Questions d'autoréflexion (voir un exemple à l'annexe A)
- Cadres de prise de notes (voir l'annexe A)
- Rotation de groupes ou de documents (voir le guide de l'enseignant *Stepping Out*, p. 94-95)

Remarque : La première fois qu'une stratégie est présentée, l'enseignant devra en faire la démonstration et fournir un encadrement actif. Par la suite, l'enseignant agira comme mentor et fournira une orientation, jusqu'à ce que les élèves deviennent autonomes. Ce processus est bien illustré dans la vidéo [Gradual Release of Responsibility](http://www.youtube.com/watch?v=T2kthBiYHF4) (<http://www.youtube.com/watch?v=T2kthBiYHF4> [en anglais seulement]).

Une fois les ressources présentées aux élèves, il faut amener ceux-ci à investiguer pour répondre aux questions suivantes : quelles sont les différentes dimensions du mieux-être? Le mieux-être est-il défini différemment selon les différents groupes?

Après la lecture et l'apprentissage

Les élèves évaluent leur mieux-être personnel, y compris leurs comportements de prise de risques, et entreprennent une réflexion à partir des résultats. En tant qu'inventaire possible du mieux-être, les laboratoires 1 et 2 aux pages 23 à 26 du manuel *A Wellness Way of Life* sont une solution, au même titre que la roue du mieux-être fournie en annexe. Parmi les divers moyens d'évaluer le mieux-être, quelle démarche était la plus efficace selon les élèves? Pour quelles raisons?

RECOMMANDATIONS NUTRITIONNELLES

Les élèves comparent et opposent les forces et les faiblesses de divers plans nutritionnels et régimes alimentaires recommandés.

- Analyse FFPM (voir l'annexe A)
- Trois niveaux de questions (voir l'annexe A)
- Prendre en considération les recommandations du *Guide alimentaire canadien* (<https://guide-alimentaire.canada.ca/fr/>).

À partir de leurs conclusions, les élèves choisiront des recommandations nutritionnelles saines à suivre. Ils prédiront leur consommation alimentaire pour une période de cinq jours, puis ils tiendront un journal alimentaire pour cette même période. Un exemple de journal est fourni en annexe. Les élèves analysent ensuite les résultats de leurs choix.

- Questions d'orientation (voir au début de l'unité)
- Avantages, inconvénients et questions (voir l'annexe A)

Les questions d'orientation suggérées pourraient être établies par un remue-méninges avec toute la classe ou en petits groupes, et en voici quelques exemples : L'apport des différents groupes alimentaires était-il équilibré? L'hydratation était-elle suffisante? Quels sont les obstacles à une alimentation saine? Quelles stratégies pourraient être mises en place pour améliorer les choix alimentaires?

Les élèves devraient étudier les étiquettes alimentaires, la taille des portions, le contenu en sel et en sucre, les besoins caloriques, etc. (<https://guide-alimentaire.canada.ca/fr/>)

L'enseignant devrait exposer les élèves à des personnes qui travaillent dans le domaine du mieux-être, que ce soit par des documents de référence, des ressources communautaires ou des conférences, de sorte que les élèves procèdent à leur investigation dans un but véritable et en qualité de public.

ASPECTS DU CONDITIONNEMENT PHYSIQUE RELATIFS À LA SANTÉ ET AUX COMPÉTENCES

Les élèves se penchent sur les aspects du conditionnement physique relatifs à la santé et aux compétences, y compris les notions de base en anatomie et le conditionnement physique lié à la santé (voir <http://www.innerbody.com/htm/body.html> [en anglais seulement]), et se soumettent à des prétests pour mesurer leur état actuel.

Voir l'article dans le *Globe and Mail* au sujet de l'assouplissement récent des lignes directrices et normes nationales sur la condition physique

<https://www.theglobeandmail.com/life/health-and-fitness/canada-to-ease-physical-fitness-guidelines/article560464/> (en anglais seulement). Les élèves croient-ils eux aussi qu'il y avait lieu de les changer?

Les élèves participent à des tests de base sur la condition physique pour établir un niveau de référence. Il faut leur expliquer que ces données seront mesurées vers la fin du cours, car ils adopteront graduellement un mode de vie sain et actif. Voir le site

<http://topendsports.com/testing/tests.htm> (en anglais seulement) pour des exemples de tests. Une bande audio du test de Léger peut être obtenue à l'adresse suivante : <http://rugbycoaching.net/rugby-drills/rugby-bleep-test/>.

SANTÉ PSYCHOLOGIQUE

Pour bon nombre d'élèves, ce concept sera entièrement nouveau. Expliquez les trois composantes de la santé psychologique : la compétence, l'autonomie et le rapprochement. Invitez les élèves à consulter l'information fournie en annexe dans la section intitulée « Qu'est-ce que la santé psychologique? ».

Les élèves mesureront leur santé psychologique et réfléchiront aux résultats obtenus. Un outil d'autoévaluation de la santé psychologique est fourni dans la section des annexes du présent document. Autre méthode de mesure de la santé psychologique : http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/bpns_description.php (en anglais seulement).

Une autre bonne ressource dans ce domaine est le site de Stressed Teens (<http://www.stressedteens.com/> [en anglais seulement]),

qui encourage les adolescents à agir en conscience et à centrer leurs énergies sur des pensées et des gestes positifs.

Discutez avec les élèves du fait que ces besoins changent selon leurs pensées, sentiments et expériences. La santé psychologique sera explorée davantage dans l'unité Le mieux-être dans le monde qui nous entoure.

ABOUTISSEMENT DE LA RÉFLEXION ET DE L'APPRENTISSAGE : Planification

Les élèves mettent en application leurs connaissances et synthétisent l'information consultée afin d'établir leur propre définition du mieux-être. Cette définition devra être revue, justifiée et rectifiée au besoin tout au long du cours. Un plan pour un mode de vie sain et actif devrait être commencé à partir d'une réflexion sur les résultats des évaluations concernant l'alimentation, les compétences et la santé psychologique. Quelles sont les premières étapes qui pourraient être entreprises pour aborder le mieux-être?

Il est important que l'enseignant présente les apprentissages attendus auxquels le cours doit aboutir : l'établissement d'un plan de mieux-être personnel (individuel) et d'un plan d'action communautaire pour le mieux-être (en groupe). Les élèves devront établir et peaufiner les plans au cours du semestre et recevoir en continu des commentaires de l'enseignant, de leurs pairs et des ressources communautaires.

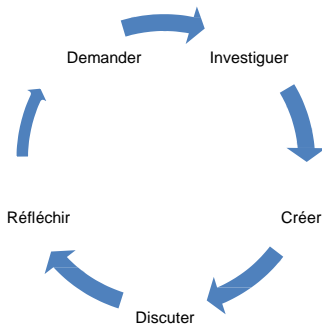
Unité d'étude : Le mieux-être dans le monde qui nous entoure

Les élèves examineront ce qui influence le mieux-être, notamment la culture, les médias et les points de vue sociétaux. Par un examen des comportements de prise de risques étant suscités par ces sources d'influence, les élèves détermineront les stratégies décisionnelles qui leur permettront de faire des choix sains. Le concept de santé psychologique et ses répercussions sur la prise de décisions seront un élément crucial à aborder.

Questions essentielles

Qu'est-ce qui influence notre conception du mieux-être?

Quels risques peuvent nous causer du tort? Quels sont les obstacles qui amènent les gens à faire une croix sur le mieux-être?



Questions d'orientation

Comment la culture, les médias et la société se répercutent-ils sur le mieux-être?

Qu'est-ce qui, dans mon propre milieu scolaire, constitue une influence sur le mieux-être?

Quel rôle la santé psychologique joue-t-elle dans la prise de décisions à propos d'un mode de vie sain?

De quelle façon est-ce que j'établis et peaufine mon plan de mieux-être personnel?

Quelles données m'aideront à choisir un groupe cible pour lequel j'établirai un plan pour un mode de vie sain et actif?

Unité d'étude : Le mieux-être dans le monde qui nous entoure

Résultats du programme d'études	Suggestions pour l'enseignement et l'apprentissage
<p>1.2 Les élèves évaluent leurs besoins personnels en mieux-être et y répondent.</p> <p>1.3 Les élèves analysent l'influence que la société, les médias et la culture exercent sur le mieux-être.</p> <p>2.1 Les élèves accèdent aux ressources communautaires en matière de mieux-être.</p> <p>3.3 Les élèves étudient l'incidence de la santé psychologique sur le mode de vie sain.</p>	<p>Avant</p> <p>Prise en compte des besoins en mieux-être</p> <p>Revoyez les plans personnels et les définitions établis à l'unité 1.</p> <p>À partir des résultats d'évaluation de leur mieux-être personnel, de leur alimentation et de leur santé psychologique, les élèves se fixeront des objectifs SMART (voir http://www.topachievement.com/smart.html [en anglais seulement]) sur lesquels ils pourront commencer à travailler immédiatement et qu'ils pourront intégrer à leur plan personnel pour un mode de vie sain et actif.</p> <p>Les élèves peuvent se mettre en petits groupes pour analyser et peaufiner leurs objectifs SMART. L'aménagement de la classe peut être modifié pour favoriser la discussion. Songez à essayer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la rotation de groupes (voir le guide de l'enseignant <i>Stepping Out</i>, p. 94). <p>Pendant</p> <p>Influences sur le mieux-être</p> <p>Les élèves se servent d'une variété de sources et de médias pour comparer les tendances sociétales actuelles et antérieures en matière de mieux-être (p. ex. bronzage, tabagisme, consommation d'alcool, utilisation de la ceinture de sécurité, utilisation des téléphones cellulaires) et prévoient une méthode pour faire part de leurs découvertes.</p> <p>Encouragez le recours aux stratégies présentées à l'unité 1 pour mener des recherches et recueillir les faits.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faites une démonstration ou réfléchissez à voix haute. • Fournissez des questions de réflexion. • Demandez aux élèves de produire une carte heuristique. • Concevez ensemble une feuille de renseignements ou un cadre de prise de notes. <p>Après</p> <p>Amenez les élèves à se concerter pour mettre en application leurs connaissances des tendances sociétales négatives et générer des scénarios possibles, comme ceux qui se trouvent aux adresses suivantes : https://www.canada.ca/fr/sante-canada/services/tabagisme-et-tabac/eviter-fumee-secondaire/eliminer-fumee-secondaire.html et http://nbatc.ca/fr/.</p>

Les élèves peuvent présenter leurs conclusions par le moyen de leur choix. Favorisez ou cherchez les occasions pour les élèves de présenter leurs conclusions devant un véritable public, notamment :

- annonces des services communautaires;
- dépliants à distribuer à l'école ou auprès d'un groupe cible choisi;
- présentations à l'intention du conseil municipal ou de l'administration de l'école ou du district;

- vidéos pour les annonces scolaires ou la télévision communautaire, la page Facebook du Mieux-être et du Sport ou YouTube.

Les élèves dressent la liste des normes sociétales susceptibles de ne pas être mises en doute ou en question. Les élèves peuvent établir des stratégies pour contrer les choix négatifs. Source possible : laboratoires 1 à 3 à la page 27 du manuel *A Wellness Way of Life*.

L'enseignant vérifie périodiquement la compréhension, les connaissances, la confusion et la contribution des élèves. Songez à recourir aux billets d'entrée et de sortie en prêtant attention à un sujet, à une compétence ou à un concept en particulier.

EXPLORATION DES LIENS : SANTÉ PSYCHOLOGIQUE

Revoyez avec les élèves le concept de santé psychologique (compétence, autonomie et rapprochement). Qu'ont-ils appris à ce sujet dans l'unité 1? Discutez de la manière dont ces trois aspects influent sur notre perception de nous-mêmes et les décisions que nous prenons.

Repérez les initiatives en place à l'école qui contribuent à répondre aux besoins de compétence, d'autonomie et de rapprochement des élèves. Les élèves ont-ils tous accès à ces activités? De quelles autres façons ces besoins peuvent-ils être comblés?

Incitez les élèves à réfléchir à certains des comportements de prise de risques qu'ils ont adoptés et aux liens qui existent entre ces comportements et les principes de la santé psychologique. En ce qui a trait à leurs propres comportements risqués, les élèves peuvent répondre à un questionnaire sur la prise de risques :

<http://testyourself.psychtests.com/testid/2122>. En quoi la compétence, l'autonomie et le rapprochement influent-ils sur la motivation à faire des choix sains?

ACCÈS AUX RESSOURCES COMMUNAUTAIRES

Les élèves sont encouragés à utiliser des données locales pour analyser le Sondage sur le mieux-être des élèves du Nouveau-Brunswick en s'attardant surtout sur la santé psychologique, les relations et influences sociales, les milieux ainsi que la consommation de tabac et d'autres substances. Ils peuvent obtenir des données à l'échelle de la province, du district et souvent même de l'école en se rendant à l'adresse suivante :

https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/social_development/wellness/content/research.html

En plus de consulter les fiches de renseignements publiées, les classes peuvent aussi demander des données plus détaillées au sujet de certaines questions du sondage. Une copie du sondage est par ailleurs fournie dans la section des annexes du présent document.

Les élèves peuvent présenter leurs conclusions par le moyen de leur choix et déterminer les mesures que leur milieu scolaire pourrait prendre.

Le moment serait idéal pour revoir les cadres d'action communautaire ou scolaire établis à l'unité 1. Les élèves pourraient vouloir les modifier ou en changer le point de mire. S'il faut retenir un projet pour la classe, envisagez de créer un mur de projets ou un site wiki où il sera possible d'échanger des idées.

Les élèves sont invités à revoir et à adapter leur plan de mieux-être personnel à partir des conclusions du questionnaire ou d'autres stratégies d'autoévaluation.

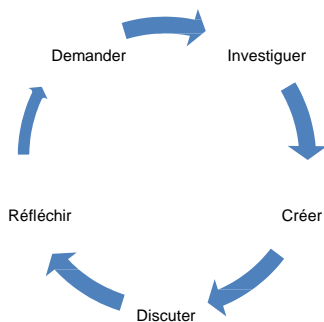
Unité d'étude : Ouvrir la porte au mieux-être

Dans cette unité, les élèves exploreront les ressources communautaires favorisant un mode de vie sain et actif et participeront à diverses activités physiques et de mieux-être. Pour créer leurs propres activités de mieux-être, les élèves devront trouver des moyens de rester actifs malgré des ressources ou des choix limités. Cette exploration se terminera par la création d'un plan personnel pour un mode de vie sain et actif.

Questions essentielles

Que faut-il dans une collectivité pour favoriser le mieux-être?

Qu'est-ce qui rend un plan de mieux-être personnel optimal?



Questions d'orientation

À quoi ai-je accès dans ma collectivité pour favoriser un mode de vie sain?

Comment puis-je ouvrir la porte à un mode de vie sain lorsque les ressources sont limitées?

Quelles activités non traditionnelles contribuent au mieux-être? Laquelle ou lesquelles obtiennent ma préférence?

Lorsque je me trouve dans la collectivité, quels groupes me semblent avoir besoin de soutien pour vivre mieux?

De quelle information issue des apprentissages précédents puis-je me servir pour créer mon plan pour un mode de vie sain et actif?

Unité d'étude : Le mieux-être dans le monde qui nous entoure

Résultats du programme d'études	Suggestions pour l'enseignement et l'apprentissage
<p>2.1 Les élèves accèdent aux ressources communautaires en matière de mieux-être.</p> <p>2.2 Les élèves conçoivent des activités de mieux-être pour divers publics.</p> <p>3.1 Les élèves se penchent sur les aspects du conditionnement physique relatifs à la santé et aux compétences.</p> <p>3.2 Les élèves évaluent des suggestions nutritionnelles pour une alimentation saine.</p> <p>3.3 Les élèves étudient l'incidence de la santé psychologique sur le mode de vie sain.</p> <p>3.4 Les élèves se créent un plan pour un mode de vie sain et actif en appliquant les principes du conditionnement physique, les recommandations nutritionnelles et la</p>	<p>Les élèves explorent les installations communautaires destinées aux jeunes, aux adultes et aux personnes âgées et se renseignent à leur sujet. Il peut s'agir des écoles, des centres communautaires, des parcs récréatifs, des terrains sportifs, des installations extérieures, des espaces verts et des installations intérieures (piste de curling, complexe sportif). Consultez le site de Recreation NB (en anglais seulement) pour obtenir de l'information sur les installations récréatives et les initiatives se rapportant aux loisirs.</p> <p>Explorez les programmes communautaires destinés aux jeunes, aux adultes et aux personnes âgées et renseignez-vous à leur sujet. Notez par exemple les lieux, les heures, les types d'activités, le niveau d'intensité (faible, moyen, élevé), la présence d'instructeurs certifiés ou non certifiés, d'entraîneurs et d'arbitres ainsi que les programmes ou l'accès aux installations en semaine ou la fin de semaine. L'un des programmes offerts au Nouveau-Brunswick qui cible le développement à long terme de l'athlète (DLTA) et qui risque d'être intéressant s'intitule Kids of Steel (https://fredericton.ymca.ca/About-Us/News/Kids-of-Steel-Triathlon). Dans la section des programmes de ce site, il est aussi question de triathlons et d'autres activités. De même, en ce qui concerne les occasions de DLTA permettant de travailler avec des athlètes dans le cadre des Olympiques spéciaux, visitez le site des Olympiques spéciaux Nouveau-Brunswick (http://www.specialolympicsnb.ca/) et informez-vous sur les divers groupes d'âge, les guides de programme gratuits et les entraînements offerts (dans la section des programmes).</p> <p>Envisagez de créer un tableau mural, une carte dans Google ou un site wiki dans lesquels les ressources seraient répertoriées et rendues accessibles à un plus vaste public. Les élèves devraient déterminer ensemble les critères d'inclusion des installations et l'information qui serait intéressante pour leur public et qui devrait être incluse.</p> <p>Les élèves se renseignent sur les jeux et sports de divers pays (compétences, équipement, installations, jeu individuel ou d'équipe). Consultez le site Web des Jeux mondiaux (http://www.theworldgames.org/ [en anglais seulement]) pour connaître les différents sports qui se pratiquent dans le monde.</p> <p>Les élèves présentent aux autres des jeux et des sports inconnus pour voir si les règles, l'équipement et les installations nécessaires peuvent être modifiés afin qu'il soit possible de les instaurer dans la localité.</p> <p>En vue d'améliorer l'accès aux activités de loisirs et de mieux-être, les élèves peuvent se renseigner sur le recours possible à des bénévoles, explorer l'établissement de partenariats pour l'utilisation ou l'emprunt d'équipement ou d'installations et parvenir à comprendre les contributions d'entreprise et en nature. Un répertoire des bénévoles dans les régions du Nouveau-Brunswick est fourni à l'adresse suivante : http://www.canadian-universities.net/Volunteer/New_Brunswick.html (en anglais seulement).</p> <p>Les élèves reviennent sur leur plan d'action communautaire possible et le mettent à</p>

<p>notion de santé psychologique.</p>	<p>jour en fonction de leurs connaissances sur les partenariats, l'accès aux ressources et les jeux et sports modifiés.</p> <p>Les élèves explorent les programmes de conditionnement physique personnels qui peuvent se faire à la maison (entraînement cardiovasculaire, aérobic, sports, technologie (Nintendo Wii, Microsoft Kinect, DVD). Lisez l'article présenté à l'adresse suivante : http://abcnews.go.com/Technology/SmartHome/story?id=4880635&page=1 (en anglais seulement) et discutez-en : est-ce que cette solution aidera les gens à entreprendre un mode de vie sain et actif? Veillez à ce que les élèves justifient leur opinion au moyen des connaissances acquises jusqu'à présent dans le cours.</p>
	<p>Les élèves devraient poursuivre l'évaluation de leur condition physique et réfléchir à leur rendement par rapport aux normes nationales pour les personnes de leur sexe et de leur groupe d'âge. Les enseignants peuvent établir la liste des outils accessibles dans leur collectivité ou à l'école.</p> <p>Les élèves devraient revoir leur plan de mieux-être personnel et de mode de vie sain selon leur compréhension des ressources et des programmes communautaires, de leur condition physique personnelle et des programmes qui se font à la maison. Ils devraient aussi voir les progrès accomplis relativement aux objectifs de saine alimentation et de santé psychologique qu'ils se sont fixés dans les unités précédentes.</p>

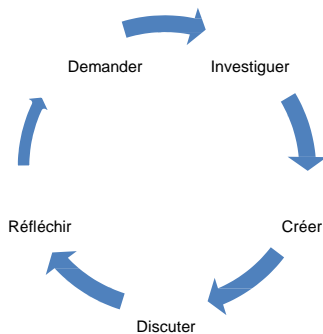
Unité d'étude : Agir sur le mieux-être

Les élèves feront la synthèse de tout ce qu'ils ont appris pour aider un autre groupe à intervenir sur des questions de santé et de mieux-être. Il leur faudra à cette fin se renseigner sur les besoins locaux et planifier la manière de montrer la voie à suivre en tant que sources de soutien bien informées. En équipes, les élèves choisiront un groupe cible, recueilleront des données sur sa situation actuelle et créeront de concert un plan d'action pour amener les participants à accroître leur mieux-être.

Questions essentielles

En quoi nos connaissances peuvent-elles influencer les autres?

Qu'est-ce que cela signifie de montrer la voie? Qu'est-ce que cela signifie de solliciter la participation d'autrui?



Questions d'orientation

Après de quel groupe potentiel voudrais-je travailler pour promouvoir des activités de mieux-être?

Comment puis-je réaliser une évaluation auprès de ce groupe pour déterminer ses besoins?

Comment puis-je traduire mes connaissances en actions pour aider les autres?

Quelles habiletés interpersonnelles sont nécessaires pour interagir avec les autres et leur montrer la voie à suivre?

Unité d'étude : Agir sur le mieux-être

Résultats du programme d'études	Suggestions pour l'enseignement et l'apprentissage
<p>1.1 Les élèves étudient le sens de l'expression « se sentir bien ».</p> <p>1.3 Les élèves analysent l'influence que la société, les médias et la culture exercent sur le mieux-être.</p> <p>2.1 Les élèves accèdent aux ressources communautaires en matière de mieux-être.</p> <p>2.2 Les élèves conçoivent des activités de mieux-être pour divers publics.</p> <p>3.1 Les élèves se penchent sur les aspects du conditionnement physique relatifs à la santé et aux compétences.</p> <p>3.2 Les élèves évaluent des suggestions nutritionnelles pour une alimentation saine.</p> <p>3.3 Les élèves étudient l'incidence de la santé psychologique sur</p>	<p>Les élèves devront produire un projet au terme de cette unité. Les deux options sont destinées à être réalisées en petits groupes concertés.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ mettre en place un forum d'échange pour fournir de l'information sur le mieux-être à divers groupes; ➤ cibler un groupe ou une installation en particulier (ce peut être l'école des élèves ou une école voisine) et concevoir un plan de mieux-être pour répondre aux besoins des participants. <p>FORUM D'ÉCHANGE</p> <p>Les élèves mettent à profit leur connaissance du mieux-être et de leur collectivité pour créer une campagne de sensibilisation destinée à un groupe cible en particulier ou à un vaste public. De manière encadrée, les élèves réfléchissent à l'information recueillie jusqu'à présent dans les unités précédentes pour s'assurer que leur plan illustre une approche multidimensionnelle du mieux-être. Les élèves doivent montrer de quelle manière le plan a été modifié pour répondre aux besoins de divers publics.</p> <p>Le projet ou la campagne doit témoigner d'une compréhension appliquée de la société, des médias et de la culture analysés à l'unité 2. S'il y a lieu, les élèves utiliseront les ressources communautaires en mieux-être. Un aspect essentiel de ce projet est que les élèves recueilleront des données et évalueront l'efficacité de leur projet ou campagne.</p> <p>Voici quelques exemples de projets : une soirée du mieux-être, une journée de conditionnement physique au centre pour aînés, un salon de l'alimentation, la diffusion de recettes santé dans une épicerie locale, un livre de recettes du régime des 100 milles et une journée des Apprenants en santé ou de lutte contre l'intimidation dans une école primaire locale.</p> <p>PLANIFICATION DES ACTIVITÉS DE MIEUX-ÊTRE</p> <p>Les élèves réfléchissent aux groupes de leur collectivité dont ils pourraient aider au mieux-être. Il pourrait s'agir d'élèves du primaire, de personnes âgées, de bénévoles désireux d'améliorer leur mieux-être, de jeunes mères à la maison, etc.</p> <p>Les élèves étudient le meilleur moyen d'approcher ce groupe. Comment le message pourrait-il être communiqué avec délicatesse? Comment peut-on faire en sorte que le groupe considère l'offre comme une activité positive à laquelle il pourrait participer?</p> <p>Une fois l'accord du groupe obtenu, les élèves concevront une évaluation des besoins pour recueillir les données à partir desquelles le plan sera établi. Des suggestions sur la façon de réaliser une évaluation des besoins auprès de ce groupe sont fournies à l'adresse suivante : https://www.webucator.com/how-to/how-conduct-needs-assessment.cfm</p> <p>Une fois les résultats compilés et une décision prise, les élèves conçoivent un plan qui sera exécuté, observé et évalué en groupe.</p>

[le mode de vie sain.](#)

[3.4 Les élèves se créent un plan pour un mode de vie sain et actif en appliquant les principes du conditionnement physique, les recommandations nutritionnelles et la notion de santé psychologique.](#)

Comme dernière activité, les élèves étudient la manière dont cette information peut être communiquée à d'autres groupes semblables (conseils ou événements communautaires, site Web ou wiki de l'école, bulletin d'information, etc.).

Annexe A : Organiseurs graphiques

REMARQUE : Des exemples d'organiseurs graphiques mentionnés dans la section des stratégies d'enseignement et d'apprentissage du présent document vous sont fournis à titre de référence. Les enseignants sont invités à faire la prélecture d'un plus vaste ensemble sur le portail et dans les liens des ressources suggérées ci-après.

- Cadre avant, pendant et après
- Questions de pensée critique
- Formulation des questions
- Tableaux SVA
- Carte heuristique
- Cadre de prise de notes
- Prélecture d'un texte
- Avantages, inconvénients et questions
- Chasse au trésor
- Questions d'autoréflexion
- Débuts de phrases pour la formulation de questions
- Analyse FFPM
- Tableau en deux volets
- Réflexion, jumelage, double duo, communication
- Trois niveaux de questions
- Vocabulaire selon le contexte

[Les outils de lecture transdisciplinaires](#) sont accessibles sur le portail et dans la section des ressources connexes en éducation physique et pour toutes les autres matières. Le document renferme d'autres modèles d'organiseurs graphiques et des explications sur leur utilisation pour améliorer la compréhension du matériel.

Le guide de l'enseignant **Stepping Out Reading and Viewing – Making Meaning of Text** est une ressource de perfectionnement professionnel proposant des stratégies d'enseignement efficaces pour le développement des aptitudes de littératie des élèves dans les domaines du contenu. Le livre peut être consulté dans les écoles intermédiaires et secondaires du Nouveau-Brunswick et il renferme de nombreux modèles d'organiseurs graphiques et stratégies d'enseignement.

La page [Littératie \(Ontario\)](#) présente plusieurs ressources pour faciliter l'enseignement des compétences en littératie transdisciplinaires.

Elle comporte des stratégies de compréhension spécifiques ou se rattachant au programme d'études qui contribuent à l'atteinte de résultats dans de nombreux domaines. Le cours [Leadership et animation récréative](#) (document en anglais seulement) est semblable au présent programme et fournit plusieurs stratégies permettant aux élèves de mieux comprendre ce qu'ils apprennent.

Le site [Houghton, Mifflin, Harcourt's The Education Place](#) (en anglais seulement) contient des organiseurs graphiques libres de droits qui peuvent être reproduits et utilisés dans les classes du Nouveau-Brunswick.

(<http://www.eduplace.com/graphicorganizer/>)

Cadre avant, pendant et après

Stepping Out Teaching Framework: Reading and Viewing			Notes
Avant (Que ferez-vous pour préparer les élèves à faire cette tâche?)	Renseignements généraux	<i>Choisir des stratégies qui :</i> <ul style="list-style-type: none"> activeront les connaissances générales; permettront de faire des liens entre les connaissances acquises et les nouveaux éléments; permettront d'analyser, de déployer, d'enrichir et de préciser le vocabulaire et les concepts utilisés. 	
	Conscience du but	<i>Choisir des stratégies qui :</i> <ul style="list-style-type: none"> motiveront l'intérêt des élèves; établiront un but pour l'activité. 	
Pendant (Comment aiderez-vous les élèves à faire leur réflexion et à organiser leurs idées?)	Réflexion	<i>Choisir des stratégies qui permettront aux élèves :</i> <ul style="list-style-type: none"> de réfléchir à leurs idées; d'autoévaluer leur compréhension. 	
	Organisation	<i>Choisir des stratégies qui permettront aux élèves :</i> <ul style="list-style-type: none"> d'extraire et d'organiser des renseignements pertinents en vue d'une tâche donnée. 	
Après (Comment vous y prendrez-vous pour amener les élèves à démontrer ou à traduire leurs compréhensions ?)	Utilisation d'information nouvelle	<i>Choisir des stratégies qui permettront aux élèves :</i> <ul style="list-style-type: none"> d'évaluer leurs idées de façon critique; de démontrer une compréhension de l'apprentissage. 	

Cadre tiré de l'ouvrage *Stepping Out, Reading and Viewing* : Ressources pédagogiques, p. 66.

Questions de pensée critique

Ce sont des questions qui favorisent le recours à la pensée critique (tirées du programme d'études pour les classes d'arts du langage en anglais du Canada atlantique).

- Tandis que les lecteurs et les auditeurs réfléchissent aux textes en faisant appel à leur sens critique, ils doivent se poser des questions comme les suivantes :
- Qui a rédigé ce texte (âge/sexe/race/nationalité)?
- Quels sont les points de vue/convictions de l'auteur/du producteur?
- Pour qui ce texte a-t-il été rédigé? À qui s'adresse-t-il?
- Où a-t-il été présenté?
- À quelles fins ce texte pourrait-il être utilisé?
- Quels éléments connus le texte nous révèle-t-il?
- Quels éléments inconnus le texte nous révèle-t-il?
- Quel en est le sujet?
- Comment le sujet est-il présenté? Quels thèmes et quels discours sont employés?
- De quelles autres façons ce sujet pourrait-il être présenté?
- Quels éléments sont inclus dans le texte et lesquels ont été omis?
- De quelles personnes ce texte exprime-t-il la voix et le point de vue?
- De quelles personnes ce texte n'exprime-t-il pas la voix ni le point de vue?
- Qu'est-ce que ce texte vise à faire au lecteur/à l'auditeur/au spectateur? De quelle façon s'y prend-on?
- Quels autres moyens existe-t-il pour véhiculer ce message?
- Ce message devrait-il faire l'objet de contestation ou de résistance?

Aperçu des questions pour une chasse au trésor

Prédiction

- Lisez la page de couverture et l'endos du livre. Repérez les indices sur le sujet du livre.
- Dressez une liste de cinq questions auxquelles, à votre avis, le livre répondra.
- Selon vous, en quoi l'auteur doit-il être qualifié pour rédiger un livre comme celui-ci? Que doit-il savoir?

Introduction

- Repérez les renseignements de publication et trouvez à quand remonte la publication du livre.
- Combien y a-t-il eu de réimpressions?
- Pourquoi, selon vous, un éditeur ferait-il la réimpression d'un livre? Qu'est-ce qu'une réimpression révèle à propos du contenu? Et à propos de l'auteur?
- À votre avis, est-ce que cela en fait une publication « récente »? Pourquoi?

Survol de la structure du livre

- Combien y a-t-il de chapitres?
- Consultez deux ou trois chapitres : comment sont-ils structurés? Les chapitres sont-ils tous organisés de la même façon? Y a-t-il des résumés, des guides, des questions, des images, des plans et des tableaux qui accompagnent les chapitres?
- Y a-t-il un glossaire ou un index?
- Y a-t-il une liste des références?
- Y a-t-il des remarques à l'endos du livre? Veuillez résumer en quoi elles consistent.

Échange de prédictions

Avec un coéquipier, comparez vos observations sur le manuel jusqu'ici :

- De quels sujets le livre traite-t-il?
- Que devriez-vous apprendre à la lecture de ce texte, selon vous?
- Comment, à votre avis, pourriez-vous utiliser ce livre?
- À quel point cela vous semble-t-il facile ou difficile?
- Pouvez-vous trouver facilement des renseignements précis dans ce livre?
- Quelles prédictions pouvez-vous faire à propos de ce livre : comment vous en servirez-vous? Comment votre enseignant l'utilisera-t-il? Comment aimeriez-vous qu'il soit utilisé?

Aperçu des questions pour une chasse au trésor(page 2)

Structure d'un chapitre

- Choisissez un chapitre.
- Y a-t-il des titres?
- Y a-t-il des sous-titres? En quoi les sous-titres contribuent-ils à votre compréhension de la nature du texte?
- Choisissez un paragraphe. Lisez-le. Y a-t-il des mots que vous ne connaissez pas? Ces mots sont-ils expliqués? Allez-vous devoir utiliser un dictionnaire pour comprendre certains des termes? Le livre comporte-t-il un glossaire expliquant les mots?
- Y a-t-il des illustrations dans ce chapitre? Sont-elles accompagnées de légendes explicatives?
- Énumérez trois autres caractéristiques de ce chapitre.

Terminologie

- Sur une échelle de 1 à 5 où 5 est la note la plus élevée, notez la police de caractères de ce livre : est-elle facile à lire?
- Sur cette même échelle de 1 à 5, notez les mots du texte : sont-ils faciles à suivre et à comprendre?
- Y a-t-il beaucoup de mots difficiles dans la page?
- Essayez l'exercice des cinq doigts : commencez à lire en haut d'une page. Chaque fois que vous rencontrez un mot que vous ne comprenez pas, levez un doigt. Si vous avez cinq doigts levés avant la fin de la page, le livre pourrait être difficile à lire pour vous. Indiquez les résultats de votre exercice des cinq doigts.
- Le nouveau vocabulaire est-il présenté, mis en évidence ou expliqué?

Questions

- Avec un coéquipier, dressez, à partir du livre, une liste de cinq questions qui pourraient susciter votre intérêt et celui de vos camarades de classe. Songez :
 - à la manière dont le livre pourrait être utilisé;
 - à l'endroit où vous trouverez de l'information sur un sujet donné;
 - aux autres ressources qu'il vous faudra peut-être utiliser pour compléter l'information tirée du livre;
 - à des films, à des émissions télévisées, à des livres ou à des revues que vous connaissez et qui sont en lien avec les sujets abordés dans ce livre.

Prélecture d'un texte

<p>Prédire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lisez la page de couverture et l'endos du livre. • À partir de votre lecture, prédisez le sujet du texte. • Dressez une liste de questions auxquelles le livre saura répondre, selon vous. • Consultez la notice sur l'auteur : selon vous, en quoi l'auteur doit-il être qualifié pour rédiger un livre comme celui-ci? Que doit-il savoir?
<p>Repérer les renseignements liés à la publication</p>	<p>Repérez les renseignements liés à la publication :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quand le livre a-t-il été publié? • À votre avis, est-ce que cela en fait une publication « récente »? • Combien y a-t-il eu de réimpressions? • Pourquoi, selon vous, un éditeur ferait-il la réimpression d'un livre? Qu'est-ce qu'une réimpression révèle à propos du contenu? Et à propos de l'auteur?
<p>Explorer la structure du livre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explorez et parcourez la table des matières. • Combien y a-t-il de chapitres? <p>Consultez deux ou trois chapitres :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment sont-ils structurés? • Les chapitres sont-ils tous organisés de la même façon? • Y a-t-il des résumés, des guides, des questions, des images, des plans et des tableaux qui accompagnent les chapitres? • Y a-t-il un glossaire ou un index? • Y a-t-il une liste des références? • Y a-t-il des remarques à l'endos du livre? Sur quoi portent-elles?
<p>Effectuer une mise en commun des prédictions</p>	<p>Avec un coéquipier, comparez vos observations sur le livre jusqu'ici :</p> <ul style="list-style-type: none"> • De quels sujets le livre traite-t-il? • Que devriez-vous apprendre à la lecture de ce texte, selon vous? • Comment, à votre avis, pourriez-vous utiliser ce livre? • À quel point cela vous semble-t-il facile ou difficile? • Pouvez-vous trouver facilement des renseignements précis dans ce livre? • Quelles prédictions pouvez-vous faire à propos de ce livre? Comment vous en servirez-vous? Comment votre enseignant l'utilisera-t-il? Comment aimeriez-vous qu'il soit utilisé?

Prélecture d'un texte (suite)

<p>Comprendre la structure des chapitres</p>	<p>Choisissez un chapitre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le chapitre est-il bien organisé? • Y a-t-il des titres précis? • Y a-t-il des sous-titres? En quoi les sous-titres contribuent-ils à votre compréhension de la nature du texte? • Lisez un paragraphe : y a-t-il des mots que vous ne connaissez pas? Les termes sont-ils expliqués? Allez-vous devoir utiliser un dictionnaire pour comprendre certains des termes? Le texte vous dirige-t-il vers le glossaire pour l'explication du vocabulaire? • Y a-t-il des illustrations? Sont-elles accompagnées de légendes explicatives? • Quelles autres caractéristiques de ce chapitre avez-vous remarquées?
<p>Déterminer le niveau de lecture du livre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les caractères sont-ils faciles à lire? • Les mots sont-ils faciles à lire et à comprendre? • Y a-t-il beaucoup de mots difficiles dans la page? • Essayez l'exercice des cinq doigts : commencez à lire en haut d'une page. Chaque fois que vous rencontrez un mot que vous ne comprenez pas, levez un doigt. Si vous avez cinq doigts levés avant la fin de la page, le livre pourrait être difficile à lire pour vous. • Le nouveau vocabulaire est-il présenté, mis en évidence ou expliqué?
<p>Questionnaire rapide</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ciblez un chapitre du manuel portant sur [choisir un sujet]. • À quel endroit le livre a-t-il été publié? • Où trouverez-vous l'explication du mot « [insérer le mot] » dans le livre?
<p>Créer des questions</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avec un coéquipier, dressez, à partir du livre, une liste de cinq ou six questions qui pourraient susciter votre intérêt et celui de vos camarades de classe. Songez : <ul style="list-style-type: none"> – à la manière dont le livre pourrait être utilisé; – à l'endroit où vous trouverez de l'information sur un sujet donné; – aux autres ressources qu'il vous faudra peut-être utiliser pour compléter l'information tirée du livre; – à des films, à des émissions télévisées, à des livres ou à des revues que vous connaissez et qui sont en lien avec les sujets abordés dans ce texte.
<p>Tâche indépendante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Invitez les équipes de deux à présenter leurs questions à d'autres équipes et à tenter d'y répondre. • Présentez les questions sans réponse à toute la classe afin de les résoudre.

RÉFLEXION – JUMELAGE – DOUBLE DUO – COMMUNICATION

RÉFLEXION... 90 SECONDES (durées indiquées à titre de suggestion seulement)

L'enseignant pose la question à toute la classe. La question est aussi écrite là où tous les élèves peuvent la voir. Les élèves doivent énumérer des points en réponse à la question. L'enseignant s'assure que les élèves réfléchissent bien à la question et préparent leurs réponses individuellement.

JUMELAGE... 90 SECONDES

L'enseignant demande aux élèves de se placer deux par deux pour discuter de leurs réponses.

Les élèves échangent leurs réponses en groupes de deux. Ils sont libres d'ajouter des réponses au fil de leur discussion.

DOUBLE DUO... 4 MINUTES

L'enseignant demande à chaque équipe de se joindre à une autre équipe (pour former un double duo) et de trouver sept idées qui répondent à la question initiale. Au cours de ce processus, tous les équipiers doivent être consultés. Ils mettent en commun leurs idées pour parvenir à sept réponses et ils les préparent en vue de les communiquer au grand groupe.

COMMUNICATION... 4 MINUTES

Chaque équipe de quatre communique le fruit de leur discussion. Les élèves sont incités à trouver les commentaires qui reviennent dans tous les groupes. L'enseignant ou un élève qui se porte volontaire peut résumer les principaux points.

Carte heuristique

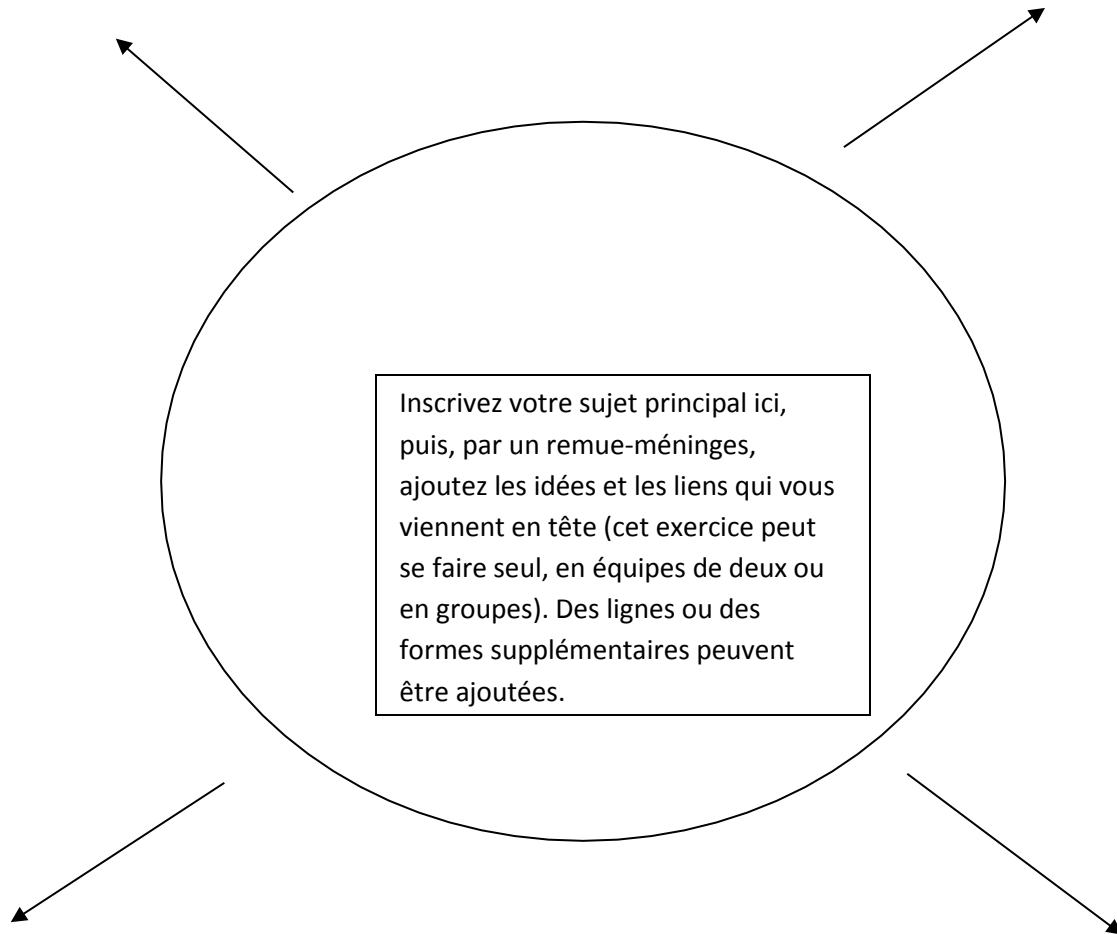


Tableau SVA

(Ce que je sais – ce que je veux savoir – ce que j'ai appris)

Ce que je sais	Ce que je veux savoir	Ce que j'ai appris

**Tableau en
deux volets**

Le mieux-être, c'est...

Le mieux-être, ce n'est pas...

Questions d'autoréflexion

- Quand le texte a-t-il été rédigé?
- À quel type de public s'adresse-t-il?
- Comment le mieux-être y est-il décrit?
- Quel type de réalité y est-il présenté?
- Quel message le lecteur en tirerait-il sans faire appel à son sens critique?
- Quelles sont les conséquences de cette prise de position?

Cadre de prise de notes

Sujet : _____

Titre du texte : _____

Paragraphe 1

Idée principale :

Exemples, arguments, mots clés :

1.

2.

3.

Paragraphe 2

Idée principale :

Exemples, arguments, mots clés :

1.

2.

3.

Avantages, inconvénients et questions

Enjeu : _____

Avantages

Inconvénients

Questions : _____

Analyse FFPM

<p>Forces</p> <p>Quelles sont les forces?</p>	<p>Faiblesses</p> <p>Quelles sont les limites?</p>
<p>Possibilités</p> <p>Quelles sont les autres applications potentielles?</p>	<p>Menaces</p> <p>Quels sont les risques?</p>

Trois niveaux de questions

Sur la page	Entre les lignes	Hors de la page
Sens littéral	Sens déduit	Sens évaluatif
<p>Quels pays sont représentés sur cette carte?</p> <p>Quels facteurs causent le stress?</p> <p>Quelles tendances s'affichent dans le tableau?</p> <p>Qu'est-ce que la mondialisation?</p> <p>Quelles sont les six grandes branches de la psychologie?</p> <p>Qu'est-ce que le langage corporel?</p> <p>Qu'est-ce qu'une fraction dont le numérateur est supérieur au dénominateur?</p> <p>Où et quand Dylan Thomas est-il né?</p> <p>Qu'est-ce qu'une question rhétorique?</p> <p>En quoi les obligations d'épargne sont-elles utiles pour planifier ses économies et pour économiser?</p>	<p>Quelles sont les caractéristiques d'un meneur efficace?</p> <p>Pourquoi y a-t-il tant de gens qui ont du mal à gérer leur consommation de substances telles que l'alcool, le tabac et d'autres drogues?</p> <p>Comment sait-on que 2,3 est plus grand que 2,27?</p> <p>Créez une représentation visuelle (p. ex. un collage, une collection d'objets ou un dessin) de l'ambiance et du thème globaux de cette histoire.</p> <p>Qu'arrive-t-il si une personne prévoit son budget à partir du revenu brut figurant sur son talon de paie?</p>	<p>Pourquoi est-ce important, dans une société comme la nôtre, que les établissements d'enseignement reconnaissent et récompensent le mérite de différentes façons?</p> <p>La minceur est à la mode. Indiquez si vous êtes en accord ou en désaccord avec cet énoncé et expliquez pourquoi.</p> <p>Écrivez une fraction ou un nombre mixte qui confirme cet énoncé :</p> $1\frac{3}{7} < \frac{\Delta}{\Delta} < 2\frac{1}{7}$ <p>En quoi cette histoire suit-elle le modèle archétypal des mythes sur les quêtes?</p> <p>Quel est le potentiel du troc dans l'avenir?</p> <p>Quelle recommandation feriez-vous à une personne qui a du mal à économiser, mais qui souhaite investir? Pourquoi?</p>

Débuts de phrases pour la formulation de questions

Les débuts de phrases suivants peuvent aider à formuler des questions.

1. *Connaissances*
 - Énumérez les étapes de . . .
 - Définissez les caractéristiques de . . .
 - Définissez le terme . . .
 - Relatez les événements ayant mené à . . .
2. *Compréhension*
 - En vos propres mots, qu'est-il arrivé à . . .
 - Placez ces concepts en ordre . . .
 - Donnez des exemples de . . .
 - Pourquoi est-ce que . . .
3. *Application*
 - Placez les idées dans un tableau ou dans un diagramme.
 - Dessinez une carte pour illustrer . . .
 - Calculez le . . .
 - Relatez cette histoire à partir du point de vue de . . .
4. *Analyse*
 - Si cela se produit, alors . . . ?
 - Quel est le lien entre... et...?
 - Quelle est la différence entre le concept de et le fait que . . . ?
 - Quels sont les événements les plus importants . . . ?
5. *Synthèse*
 - Créez un nouveau plan qui . . .
 - Écrivez une nouvelle fin pour que . . .
 - Mettez-vous dans la situation. Qu'auriez-vous fait?
 - Que serait-il arrivé si . . . ?
6. *Évaluation*
 - Expliquez pourquoi vous croyez que . . .
 - À quel point est-ce que . . .
 - Évaluez les options que . . .
 - À votre avis . . .

Annexe B : Ressources liées au mieux-être sur le Web

Ressources du Nouveau-Brunswick

Le site Web du ministère de Développement social du Nouveau-Brunswick offre énormément de ressources sur le mieux-être pour la maison, la collectivité et le milieu scolaire.

https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/ministeres/developpement_social/Mieux-etre.html

Le mouvement du mieux-être est un autre site provincial sur le mieux-être qui décrit des projets de mieux-être se déroulant à l'échelle de la province. <http://www.mieux-etrenb.ca/>

La Stratégie du mieux-être du Nouveau-Brunswick 2014-2021 : La stratégie du mieux-être renouvelée encourage les mesures relatives à toutes les dimensions du mieux-être et à tous les déterminants de la santé. Elle tient compte des contributions, des forces et des compétences de tous les gens du Nouveau-Brunswick et en favorise leur développement.

<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/sd-ds/pdf/Wellness-MieuxEtre/StrategieMieuxEtreDuNouveauBrunswick2014-2021.pdf>

Le programme Apprenants en santé à l'école du Nouveau-Brunswick vise à améliorer la santé, le mieux-être et le potentiel d'apprentissage des élèves en promouvant l'adoption de comportements sains qu'ils maintiendront dans leur vie adulte.

https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/services/services_renderer.10595.Healthy_Learners_in_School_Program.html

La politique 711 sur l'alimentation saine du Nouveau-Brunswick établit les exigences minimales quant aux aliments sains dans les écoles publiques du Nouveau-Brunswick en définissant les normes de sensibilisation aux aliments sains, les choix alimentaires offerts dans les écoles et la vente d'aliments à l'intérieur et par l'entremise du système scolaire public.

<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/e/711A.pdf>

L'ouvrage Nutrition et amélioration de l'alimentation en milieu scolaire : guide sur la Politique 711 est à l'intention des districts scolaires, des écoles, des parents ou tuteurs et du milieu scolaire en général. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/e/711A-Handbook.pdf>

Ressources canadiennes

Le Conseil canadien des aliments et de la nutrition est une organisation scientifique multisectorielle qui s'occupe de politiques et de renseignements sur les aliments et la nutrition. Il agit comme catalyseur pour l'avancement de la santé nutritionnelle et du bien-être des Canadiens, ses priorités et ses activités visant à influencer la santé nutritionnelle à partir de données scientifiques fiables.

<https://www.cfd.ca/sharing/CCFNLibrary.aspx>

Le Réseau canadien pour la santé des femmes (RCSF) est un porte-parole indépendant et essentiel pour la santé des femmes au Canada. Il a aidé à définir et à diriger les actions à mener pour la santé des femmes au Canada, en plus de bâtir des collectivités solides et de se prononcer au nom des femmes et des filles <http://www.cwhn.ca/fr>

Le Centre de connaissances des diététistes du Canada renferme les recherches les plus récentes dans le domaine de la nutrition et donne accès à des ressources destinées aux diététistes et à d'autres professionnels de la santé. <http://www.dietitians.ca/Knowledge-Center.aspx>

Le blogue du *Globe and Mail* : pour des choix alimentaires sains, fait référence à d'autres

guides alimentaires, notamment ceux de Harvard et du Département de l'Agriculture des États-Unis. <https://www.theglobeandmail.com/life/the-hot-button/goodbye-dairy-hello-coffee-why-did-harvard-create-a-healthy-eating-guide/article617414/> (en anglais seulement)

La section sur les aliments et la nutrition du site de Santé Canada comporte des éléments en vedette, des rapports, des recherches et des renseignements éducatifs. <https://www.canada.ca/fr/sante-canada/services/aliments-nutrition.html>

Le Guide alimentaire canadien et ses ressources de soutien comprennent des troussees éducatives, des explications sur l'utilisation du Guide, des indications sur la manière d'analyser les étiquettes alimentaires ainsi que des stratégies pour bien manger et se mettre en forme. <https://guide-alimentaire.canada.ca/fr/>

La trousse éducative Mangez bien, de Santé Canada, est une bonne ressource à l'usage des enseignants, et les élèves pourraient même s'en servir lors de la planification de leur stratégie de mieux-être personnelle ou communautaire. <http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/educ-comm/toolkit-trousse/plan-fra.php><http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/food-guide-aliment/educ-comm/toolkit-trousse/plan-eng.php>

Santé Canada offre des ressources pour favoriser une alimentation saine et la prise de décisions alimentaires éclairées. On y traite du régime alimentaire des personnes de tous âges. <https://www.canada.ca/fr/services/sante/aliments-et-nutrition.html>

La section **Santé mentale** du site Web de **Santé Canada** renferme des documents, des données de recherche et des ressources portant sur la santé mentale et le rôle qu'elle joue dans le bien-être en général. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/sujets/sante-mentale-et-bien-etre.html><http://www.hc-sc.gc.ca/hl-vs/mental/index-eng.php>

Le Consortium conjoint pour les écoles en santé offre une foule de ressources détaillées sur les écoles en santé. <http://www.jcsh-cces.ca/> Le site offre même un outil dont les écoles peuvent se servir pour planifier un milieu scolaire plus en santé. Voir <http://healthyschoolplanner.uwaterloo.ca/>

L'Agence de la santé publique du Canada possède de l'information sur divers sujets, dont l'activité physique et la prévention des maladies chroniques, en plus d'offrir accès à des rapports, à des publications et à de la recherche. <http://www.phac-aspc.gc.ca/>

Wellness Curricula To Improve The Health Of Children And Youth A Review And Synthesis Of Related Literature, par Heidi Bates, M.Sc.(C), RD, et Karena Eccles, M.Sc.,2008. <http://www.assembly.ab.ca/lao/library/egovdocs/2008/aled/171318.pdf> (en anglais seulement)

Ressources internationales

Administration on Aging – Ressource axée sur les membres vieillissants de la collectivité et l'influence qu'ils ont sur la société. <http://www.aoa.gov> (en anglais seulement)

American Academy of Family Physicians – Ressource faisant la promotion des comportements sains et présentant des fiches d'information sur de nombreux sujets liés à la santé, dont l'exercice et le conditionnement physique. <http://familydoctor.org/online/famdocen/home/healthy/food.html> (en anglais seulement)

American Council on Exercise – Ressource comportant 100 fiches d'information sur le conditionnement physique, des infolettres gratuites et diverses activités de conditionnement physique allant du vélo à la natation. <http://www.acefitness.org/exerciselibrary/default.aspx> (en anglais seulement)

American Institute of Stress – Mesures pour maîtriser les niveaux de stress grâce au mieux-être. <http://www.stress.org/> (en anglais seulement)

Cardiovascular Exercises – Cette page explique en quoi les exercices cardiovasculaires sont le moyen le plus efficace de perdre de la masse lipidique et comment maximiser cette perte pendant les exercices. Remarque : Il se peut que les renseignements aient déjà été abordés dans le texte.
<http://www.welltall.com/ymc/discovery/fatloss/cardio.html> (en anglais seulement)

Center for Disease Control and Prevention – Information pour entreprendre l'activité physique, trucs d'exercice, liens vers d'autres ressources sur le conditionnement physique et promotion de la santé afin d'accroître le niveau d'activité physique dans votre école ou collectivité.
<http://www.cdc.gov/nutrition/everyone/index.html> (en anglais seulement)

Ex.Rx.net (Exercise Prescription on Internet) – Ressource gratuite pour les professionnels de l'exercice, les entraîneurs et les adeptes du conditionnement physique qui comporte un lot complet de bibliothèques d'exercice (plus de 1 300 exercices), des calculatrices pour évaluer la condition physique et des articles de référence. <http://www.exrx.net/> (en anglais seulement) Remarque : Les liens mènent à des pages comportant des publicités intégrées par Google.

Fitness Testing – Il y a plus de 120 tests sur la condition physique décrits sur ce site.
<http://www.topendsports.com/testing/tests.htm> (en anglais seulement) Remarque : Bel ensemble d'évaluations, mais il y a des liens publicitaires intégrés par Google.

Administration on Aging – Ressource axée sur les membres vieillissants de la collectivité et l'influence qu'ils ont sur la société. <http://www.aoa.gov> (en anglais seulement)

American Academy of Family Physicians – Ressource faisant la promotion des comportements sains et présentant des fiches d'information sur de nombreux sujets liés à la santé, dont l'exercice et le conditionnement physique. <http://familydoctor.org/online/famdocen/home/healthy/food.html> (en anglais seulement)

American Council on Exercise – Ressource comportant 100 fiches d'information sur le conditionnement physique, des infolettres gratuites et diverses activités de conditionnement physique allant du vélo à la natation. <http://www.acefitness.org/exerciselibrary/default.aspx> (en anglais seulement)

American Institute of Stress – Mesures pour maîtriser les niveaux de stress grâce au mieux-être.
<http://www.stress.org/> (en anglais seulement)

Cardiovascular Exercises – Cette page explique en quoi les exercices cardiovasculaires sont le moyen le plus efficace de perdre de la masse lipidique et comment maximiser cette perte pendant les exercices. Remarque : Il se peut que les renseignements aient déjà été abordés dans le texte.
<http://www.welltall.com/ymc/discovery/fatloss/cardio.html> (en anglais seulement)

Center for Disease Control and Prevention – Information pour entreprendre l'activité physique, trucs d'exercice, liens vers d'autres ressources sur le conditionnement physique et promotion de la santé afin d'accroître le niveau d'activité physique dans votre école ou collectivité.
<http://www.cdc.gov/nutrition/everyone/index.html> (en anglais seulement)

Ex.Rx.net (Exercise Prescription on Internet) – Ressource gratuite pour les professionnels de l'exercice, les entraîneurs et les adeptes du conditionnement physique qui comporte un lot complet de bibliothèques d'exercice (plus de 1 300 exercices), des calculatrices pour évaluer la condition physique et des articles de référence. <http://www.exrx.net/> (en anglais seulement) Remarque : Les liens mènent à des pages comportant des publicités intégrées par Google.

Fitness Testing – Il y a plus de 120 tests sur la condition physique décrits sur ce site.

<http://www.topendsports.com/testing/tests.htm> (en anglais seulement) Remarque : Bel ensemble d'évaluations, mais il y a des liens publicitaires intégrés par Google.

Harvard School of Public Health – Site comportant le plan alimentaire suggéré qui promeut une approche différente de l'alimentation saine. <http://www.hsph.harvard.edu/nutritionsource/> (en anglais seulement)

Health Finder, du Département de la santé des États-Unis – Guide menant à de l'information fiable sur la santé, y compris les maladies, au site Web d'organisations du domaine de la santé, à des nouvelles récentes sur la santé ainsi qu'à des autoévaluations et à des jeux-questionnaires en ligne. <http://www.healthfinder.gov/> (en anglais seulement)

Healthy People – Ressource fournissant de l'information sur les buts, les objectifs, les principaux indicateurs de la santé et des domaines prioritaires dans la publication *Healthy People 2010* du gouvernement fédéral des États-Unis. <http://www.healthypeople.gov> (en anglais seulement)

Health World Online – Ressource offrant une foule de renseignements sur des sujets liés au mieux-être, y compris les diverses affections, les nouveautés dans le domaine du mieux-être, la nutrition, le conditionnement physique, les sujets liés au genre et des rubriques d'experts. <http://www.healthy.net/> (en anglais seulement)

International Fitness Association – Ressource offrant de l'information sur le conditionnement physique, l'entraînement en force musculaire, les types d'étirements et la physiologie des étirements. <http://www.cmcrossroads.com/bradapp/docs/rec/stretching/stretching.pdf> (en anglais seulement)

MedlinePlus – Service de la Bibliothèque nationale de médecine des États-Unis. Articles du domaine de la santé portant sur des initiatives de mieux-être. <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/> (en anglais seulement)

Psychology Today – Accès à des milliers d'articles relatifs à divers sujets dans le domaine de la psychologie : anxiété, comportements, dépression, famille, personnalité, relations, stress, troubles de l'alimentation et dépendances. <http://www.psychologytoday.com/basics/eating-disorders> (en anglais seulement)

Real Age – Ressource offrant des outils uniques de gestion de la santé personnelle, pour informer les gens, leur donner les moyens d'agir et favoriser des comportements sains. Les évaluations interactives fournissent des renseignements individualisés sur le mode de vie. <https://www.sharecare.com/static/realage> (en anglais seulement)

Shape Up America – Initiatives et stratégies sur le mieux-être destinées à améliorer le mode de vie personnel. <http://www.shapeup.org> (en anglais seulement)

« **MyPlate** » du Département de l'agriculture des États-Unis – Plan alimentaire suggéré. <http://www.choosemyplate.gov/> (en anglais seulement)

Département de la santé et des services sociaux des États-Unis – Site traitant de tous les aspects de la maladie, de la promotion de la santé et des questions de mieux-être qui touchent les personnes de tous âges et de tous les sexes ainsi que des populations particulières. <http://www.dhhs.gov> (en anglais seulement)

WebMD – Ressource offrant de l'information utile et à jour sur la santé, des outils pour la prise en charge de sa propre santé et du soutien pour ceux qui souhaitent obtenir des renseignements médicaux. <http://www.webmd.com> (en anglais seulement)

Women's Health – Information fournie par le Département de la santé et des services sociaux des États-Unis, et initiatives et stratégies sur le mieux-être destinées précisément aux femmes.
<http://www.womenshealth.gov/> (en anglais seulement)

Répertoire sur la santé de Yahoo – Ressource renfermant des centaines de sites Web liés à la santé qui couvrent une grande variété de sujets et un moteur de recherche qui permet de se rendre directement sur les sites soulevant un intérêt. <http://www.yahoo.com/health> (en anglais seulement)
Remarque : Les sites peuvent comporter des publicités.

Your Disease Risk – Ressource permettant d'évaluer le risque d'avoir le cancer, le diabète, une cardiopathie, l'ostéoporose et un accident vasculaire cérébral. Des trucs de prévention sont aussi offerts. Le site est hébergé par l'Université Washington de St. Louis. <http://www.yourdiseaserisk.wustl.edu> (en anglais seulement)

Annexe C : Ressources supplémentaires

Lignes Directrices de la Conception Universelle de L'Apprentissage



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org. www.udlcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

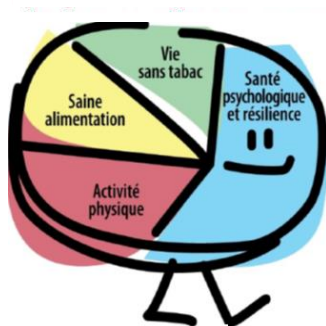
Que pouvons-nous faire pour aider les autres à améliorer leur santé psychologique?

- Demander de l'aide aux autres pour résoudre des problèmes; leur donner leur mot à dire dans la prise de décisions.
- Offrir du soutien.
- Encourager l'expression de leurs pensées et sentiments.
- Faire preuve d'empathie.
- Tenir compte de leurs intérêts et préférences.
- Donner des options.
- Nous montrer inclusifs; apprendre à connaître les gens qui nous entourent.
- Leur enseigner de nouvelles compétences.

SANTÉ PSYCHOLOGIQUE

QU'EST-CE QUE LA SANTÉ PSYCHOLOGIQUE?

La santé psychologique, c'est notre sentiment personnel de mieux-être psychologique.



Une image vaut mille mots...

Cette image montre que la santé psychologique suscite des changements positifs à l'égard du mode de vie. Elle pave la voie au choix d'une alimentation saine, d'un mode de vie actif et d'une vie sans tabac.

Nous risquons davantage d'avoir une bonne santé psychologique lorsque nos besoins de reconnaissance, de choix et d'appartenance sont comblés.

Compétence (Reconnaissance)

Je possède des habiletés, des forces et des talents que je reconnais et que les autres reconnaissent. Quand je les utilise pour atteindre les objectifs et aider les autres, je ressens un sentiment d'accomplissement et d'estime personnelle.

Autonomie (Choix)

J'ai mon mot à dire et je suis capable de prendre des décisions sur des sujets qui sont importants pour moi et pour autrui. On me soutient dans mes choix.

Rapprochement (Appartenance)

Je sens que j'ai ma place et que je peux compter sur des relations importantes qui m'appuient et m'encouragent. J'appuie et j'encourage aussi les autres moralement et par des gestes.

Voulez-vous en savoir davantage sur la santé psychologique?

Personne-ressource :
Isabel Savoie
Isabel.Savoie@gnb.ca
(506) 453-6333



SANTÉ PSYCHOLOGIQUE

Comment intégrer la santé psychologique à un programme ou à une activité?

Il est possible de recourir à une approche axée sur la santé psychologique lors de la planification, de la mise en œuvre et de la prestation d'un programme ou d'une activité, ce qui en rehaussera la qualité et le taux de réussite et amènera les participants à s'investir davantage.

La prise en compte des suggestions suivantes facilitera l'adoption d'une approche axée sur la santé psychologique.

Planification et mise en œuvre

Pendant la planification et la mise en œuvre du programme ou de l'activité, vous pouvez...

- Poser les questions suivantes :
 - Le programme permet-il de reconnaître les aptitudes et les forces des participants? (C)
 - Le programme offre-t-il un choix et une voix aux participants? (A)
 - Le programme encourage-t-il des rapports positifs? (R)
- Tenir compte des besoins du public cible. (R)
- Faire preuve de respect, d'acceptation et d'intérêt à l'égard des suggestions et idées d'autrui. (C, A, R)
- Inviter les membres de la collectivité, les parents et les participants à mettre à profit leurs compétences et leurs talents pour renforcer et préserver le programme. (C, A, R)

Prestation du programme ou de l'activité

Pendant le programme ou l'activité, le facilitateur peut...

- Planifier des activités avec les participants. (C, A, R)
- Favoriser l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances (C) et encourager les participants à mettre en pratique et à appliquer ces compétences en dehors du programme.
- Offrir des occasions aux participants de s'exprimer et de faire part de leurs commentaires (A)
- Tenir compte des points d'intérêt des participants. (A, R)
- Favoriser la réussite chez les participants. (C, R)
- Offrir des choix et donner l'occasion de prendre des décisions. (A)
- Reconnaître et souligner les compétences et les forces. (C, R)
- Encourager le respect, l'inclusion et l'acceptation (R)

Les trois besoins fondamentaux de la santé psychologique
C = Compétence A = Autonomie R = Rapprochement

Tenir un journal alimentaire

Vous avez fait des recherches sur les recommandations nutritionnelles pour une alimentation saine. Veuillez indiquer les recommandations que vous suivrez lorsque vous consignerez ce que vous mangez pendant cinq jours.

Veuillez indiquer pourquoi vos recherches vous ont mené à croire qu'il s'agissait des meilleures recommandations pour vous. Mentionnez les conclusions auxquelles vous en êtes venu qui étayent vos raisons.

Pendant cinq jours (dont un jour de fin de semaine), vous devrez consigner tout ce que vous mangez et buvez.

Vous recueillerez toutes ces données en vue de présenter vos conclusions. En écrivant dans votre journal, vous répondrez aux cinq questions suivantes :

- 1) Considérez-vous avoir une alimentation équilibrée?
- 2) Êtes-vous satisfait d'un aspect en particulier de votre alimentation?
- 3) Comment pouvez-vous améliorer votre régime alimentaire? Soyez précis.
- 4) Pour quelles raisons (nommez-en quelques-unes) avez-vous réussi ou, au contraire, n'avez-vous pas réussi?
- 5) Avez-vous atteint l'un des objectifs que vous vous étiez fixés? Si vous pouviez apporter un seul petit changement et en faire votre objectif pour le prochain mois, les trois prochains mois et les six prochains mois, qu'est-ce que ce serait?

Sondage sur le mieux-être des élèves – ministère du Mieux-être, de la Culture et du Sport

1. Dans quelle <u>classe</u> êtes-vous?	9 10 11 12 8
2. Quel <u>âge</u> avez-vous en date d'aujourd'hui?	16 17 18 19 ans ou plus 15
3. Quel est votre <u>sexe</u> ?	Féminin Masculin
4. La population canadienne est composée de gens de multiples origines culturelles et raciales. Quelle est votre <u>origine ethnique</u> ? (Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.)	Japonais Asiatique Latino-américain Philippin Arabe Autre Blanc Noir Premières Nations Métis Inuit Coréen Chinois
5. Quelle <u>langue</u> parlez-vous le plus couramment à la maison?	Français Anglais Autre
6. Depuis combien d' <u>années</u> vivez-vous au Canada?	De 3 à 5 ans De 6 à 10 ans 11 ans ou plus Né au Canada 1 an 2 ans
7. Quelle option parmi les suivantes décrit le mieux vos <u>résultats scolaires</u> pour la dernière année?	Inférieurs à la moyenne (Surtout des C/de 50 à 59 %/niveau 2) Mauvais (Surtout des résultats inférieurs à C/moins de 50 %/niveau 1) Excellents (Surtout des A/plus de 85 %/niveau 4) Supérieurs à la moyenne (Surtout des A et des B/de 75 à 84 %/niveau 3 ou 4) Équivalents à la moyenne (Surtout des B et des C/de 60 à 69 %/niveau 3)
8. Comment réussissez-vous à l'école <u>comparativement</u> aux autres élèves de votre classe?	Pas aussi bien que la majorité Mieux que la majorité À peu près aussi bien que la majorité
9. Au cours des sept derniers jours, combien de <u>temps au total</u> avez-vous consacré à vos devoirs?	De 7 à 13 heures 14 heures ou plus Aucun temps Moins de 1 heure De 1 à 6 heures
10. Au cours des sept derniers jours, combien de <u>temps au total</u> avez-vous passé à lire (sauf pour les devoirs) à l'école ou à la maison? (Veillez à inclure la lecture de livres, de magazines et de journaux factuels.)	

<ul style="list-style-type: none"> f) Je me sens libre de m'exprimer avec mes amis. g) Je trouve que je fais bien les choses à la maison. h) Mes parents m'aiment et s'intéressent à moi. i) Je sens que je peux décider quand et comment faire mes devoirs. 	<ul style="list-style-type: none"> certains choses. q) J'aime passer du temps avec mes amis. r) Je sens que je peux décider quand et comment faire mes tâches ménagères.
<p>16. Pour chaque énoncé, remplissez le cercle qui <u>décrit le mieux</u> le type de personne que vous êtes. (Ce n'est absolument pas moi = 1, 2, 3, 4, 5, 6 = C'est tout à fait moi)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Je sèche les cours ou je fais l'école buissonnière. b) Je fais faire aux autres ce que je veux. c) Je désobéis à mes parents. d) Je réponds insolemment à mes enseignants. e) Je me bagarre. f) Je dis souvent des méchancetés pour obtenir ce que je veux. g) Je prends des choses qui ne m'appartiennent pas à la maison, à l'école ou ailleurs. 	
<p>17. Pour chaque énoncé, remplissez le cercle qui <u>décrit le mieux</u> le type de personne que vous êtes. (Ce n'est absolument pas moi = 1, 2, 3, 4, 5 = C'est tout à fait moi)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Je suis capable de résoudre des problèmes sans me faire du tort ni en faire aux autres (par exemple, en consommant de la drogue ou en recourant à la violence). b) Je sais où aller chercher de l'aide dans ma localité. c) L'éducation est importante pour moi d) J'essaie de terminer ce que je commence. e) Il y a des gens que j'admire. f) Mes parents/parents-substitués me connaissent bien. g) Ma famille me soutient dans les moments difficiles. h) Mes amis me soutiennent dans les moments difficiles. i) J'ai des occasions de développer des aptitudes qui me seront utiles (comme des compétences professionnelles et pour prendre soin des autres). j) Je suis traité équitablement dans ma collectivité. k) Je sens que j'ai ma place à mon école. l) J'aime mes traditions culturelles et familiales. 	
<p>18. Hier, combien de <u>fois</u> avez-vous mangé les aliments suivants : (Aucune fois, 1 fois, 2 fois, 3 fois, 4 fois, 5 fois, 6 fois et plus)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) des frites ou d'autres pommes de terre cuites dans la friture (p. ex. quartiers de pommes de terre, pommes de terre rissolées, poutine)? b) des légumes vert foncé (p. ex. laitue, brocoli, haricots verts)? c) des légumes orange foncé (p. ex. carottes, courge, patate douce/igname)? d) d'autres légumes (p. ex. autres légumes crus ou cuits, maïs, pommes de terre bouillies, cuites au four ou en purée [<u>à part les frites ou autres pommes de terre cuites dans la friture</u>])? e) des haricots, pois chiches ou autres légumineuses (p. ex., fèves au lard, chili ou hummus [<u>à part les haricots verts et jaunes</u>])? f) des fruits (p. ex. fruits frais, surgelés, en boîte ou séchés, comme des barres de fruits à 100 % [<u>à part le jus de fruits, les rouleaux de pâte de fruits et autres friandises à saveur de fruit</u>])? g) des grignotines (p. ex. croustilles de pomme de terre, de tortilla ou de maïs, bâtonnets au fromage ou autres grignotines)? h) des bonbons ou des barres de chocolat (y compris les rouleaux de pâte de fruits et autres friandises à saveur de fruit, les oursons en gélatine, les suçons et les bonbons surs)? i) des beignes, des biscuits, des brownies, de la tarte, des friandises glacées, du gâteau et d'autres gâteries (y compris la crème glacée, le yogourt glacé et les Popsicle^{MD})? 	
<p>(50 % du sondage)</p> <p>19. Hier, combien de <u>portions</u> des boissons suivantes avez-vous prises? (Aucune portion, 1 portion, 2 portions, 3 portions, 4 portions, 5 portions, 6 portions et plus)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) du lait, du lait au chocolat ou de la boisson de soja (p. ex. un berlingot ou l'équivalent d'une tasse de lait [y compris les boissons faites à partir de lait, comme les smoothies])? b) du jus de fruit pur à 100 %, du jus de légumes ou des boissons à base de fruits (p. ex. 	

une boîte à boire ou l'équivalent d'une tasse de jus d'orange pur à 100 %, de jus de tomate ou de smoothie aux fruits)?

- c) des boissons à saveur de fruits (p. ex. une boîte à boire ou l'équivalent d'une tasse de cocktail de fruits, de Sunny D^{MD}, de limonade ou de Slushies^{MD})?
- d) des boissons gazeuses ordinaires (p. ex. une cannette ou l'équivalent d'une tasse)?
- e) des boissons gazeuses diète (p. ex. une cannette ou l'équivalent d'une tasse)?
- f) des boissons pour sportif (p. ex. une petite bouteille ou l'équivalent d'une tasse de Gatorade^{MD})?
- g) des boissons énergisantes (p. ex. une cannette ou l'équivalent d'une tasse de Red Bull^{MD})?
- h) du chocolat chaud, du cappuccino ou du frappuccino (p. ex. une tasse de chocolat chaud)?
- i) du thé, du thé glacé ou du café (p. ex. une tasse de café ou un café de format moyen)?
- j) de l'eau?

(Autre question – 50 % du sondage)

Hier, combien de fois avez-vous bu les boissons suivantes : (Aucune fois, 1 fois, 2 fois, 3 fois, 4 fois, 5 fois, 6 fois et plus)

- a) du lait, du lait au chocolat ou de la boisson de soja (p. ex. un berlingot ou l'équivalent d'une tasse de lait [y compris les boissons faites à partir de lait, comme les smoothies])?
- b) du jus de fruit pur à 100 %, du jus de légumes ou des boissons à base de fruits (p. ex. une boîte à boire ou l'équivalent d'une tasse de jus d'orange pur à 100 %, de jus de tomate ou de smoothie aux fruits)?

- c) des boissons à saveur de fruits (p. ex. une boîte à boire ou l'équivalent d'une tasse de cocktail de fruits, de Sunny D^{MD}, de limonade ou de Slushies^{MD})?
- d) des boissons gazeuses ordinaires (p. ex. une cannette ou l'équivalent d'une tasse)?
- e) des boissons gazeuses diète (p. ex. une cannette ou l'équivalent d'une tasse)?
- f) des boissons pour sportif (p. ex. une petite bouteille ou l'équivalent d'une tasse de Gatorade^{MD})?
- g) des boissons énergisantes (p. ex. une cannette ou l'équivalent d'une tasse de Red Bull^{MD})?
- h) du chocolat chaud, du cappuccino ou du frappuccino (p. ex. une tasse de chocolat chaud)?
- i) du thé, du thé glacé ou du café (p. ex. une tasse de café ou un café de format moyen)?
- j) de l'eau?

(50 %, même question et mêmes catégories et réponses)

20. Au cours de la dernière semaine d'école, combien de fois avez-vous fait ce qui suit : (Jamais, 1 ou 2 fois, 3 ou 4 fois, 5 ou 6 fois, 7 fois et plus)

- a) pris un déjeuner?
- b) mangé dans un restaurant ou à un comptoir de restauration rapide?
- c) mangé en écoutant la télé?

(Autre option – 50 %, nouvelle question et mêmes catégories et réponses) Au cours des sept derniers jours, combien de fois avez-vous fait ce qui suit : (Jamais, 1 ou 2 fois, 3 ou 4 fois, 5 ou 6 fois, 7 fois et plus)

- a) pris un déjeuner?
- b) mangé dans un restaurant ou à un comptoir de restauration rapide?
- c) pris un repas ou une collation devant la télé?

(Nouvelle question – 100 %, même question, une nouvelle catégorie et mêmes réponses)

21. Au cours de la dernière semaine d'école, combien de fois avez-vous fait ce qui suit : (Jamais, 1 ou 2 fois, 3 ou 4 fois, 5 ou 6 fois, 7 fois et plus)

- a) acheté votre dîner à l'école?
- b) acheté votre dîner hors de l'école (dans un restaurant ou un magasin)?
- c) apporté un dîner de la maison à l'école?
- d) mangé votre dîner à la maison lors d'une journée d'école?
- e) omis de dîner?
- f) bénéficié d'un programme de déjeuners ou de collations à l'école?

22. Avec qui avez-vous mangé hier? (Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.)

(Je n'ai pas mangé, seul, parents, beaux-parents ou tuteurs, frères et/ou sœurs, autres membres

Jeudi	
28. Les sept derniers jours étaient-ils représentatifs d'une semaine <u>normale</u> pour ce qui est de la quantité d'activité physique INTENSE que vous faites habituellement? Oui Non, j'ai été plus actif au cours des sept derniers jours. Non, j'ai été moins actif au cours des sept derniers jours.	
29. Indiquez combien de <u>minutes</u> d'activité physique MODÉRÉE vous avez faites pour chacun des sept derniers jours. Cela comprend l'activité physique réalisée pendant les cours d'éducation physique, sur l'heure du dîner, aux récréations, après l'école, durant la soirée et dans vos temps libres. Tableau (Heures : 0, 1, 2, 3, 4) (Minutes : 0, 15, 30, 45) Lundi Mardi Mercredi Jeudi Vendredi Samedi Dimanche	
30. Les sept derniers jours étaient-ils représentatifs d'une semaine <u>normale</u> pour ce qui est de la quantité d'activité physique MODÉRÉE que vous faites habituellement? Oui Non, j'ai été plus actif au cours des sept derniers jours. Non, j'ai été moins actif au cours des sept derniers jours.	
31. Prenez-vous part à des <u>activités physiques</u> organisées par votre école avant les heures de classe, sur l'heure du midi ou après les cours (p. ex. programmes intra-muros, clubs non compétitifs)? Oui Non Aucune offre de ce type	
32. Faites-vous partie d'une équipe sportive scolaire <u>compétitive</u> qui joue contre celle d'autres écoles (p. ex. ligue junior ou sport universitaire)? Oui Non Aucune offre de ce type	
33. (50 %) À votre école, à quel point met-on l'accent sur les éléments suivants :	
(Aucunement, un peu, dans une certaine mesure, beaucoup, je ne sais pas) a) la participation des élèves à des sports de compétition? b) la participation des élèves à des sports non compétitifs ou à des clubs d'activité physique (p. ex. programmes intra-muros)? c) le développement d'attitudes positives à propos de l'activité physique? d) l'offre d'une variété de sports de compétition? e) l'offre d'une variété d'activités physiques ou de sports non compétitifs?	
(50 %) À votre école, quelle <u>importance</u> accorde-t-on aux éléments suivants :	
(Aucune, un peu, dans une certaine mesure, beaucoup, je ne sais pas) a) la participation des élèves à des sports de compétition? b) la participation des élèves à des sports non compétitifs ou à des clubs d'activité physique (p. ex. programmes intra-muros)? c) le développement d'attitudes positives à propos de l'activité physique? d) l'offre d'une variété de sports de compétition? e) l'offre d'une variété d'activités physiques ou de sports non compétitifs?	
34. Parmi les activités suivantes, auxquelles <u>participez-vous</u> à l'école? (Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.) a) Danse (p. ex. jazz, hip hop) b) Art dramatique (p. ex. pièces de théâtre, spectacles de variétés) c) Musique (p. ex. chorale, groupe de musique) d) Arts (p. ex. dessin, photographie) e) Sciences ou technologie (p. ex. expo-sciences, site Web de l'école) f) Clubs ou groupes étudiants (p. ex. pair aidant, album de l'école, Adolescents contre l'ivresse au volant) g) Autre	
35. Est-ce que vous <u>fumez</u> ? Oui Non	
36. Avez-vous <u>déjà</u> essayé de fumer la cigarette, ne serait-ce qu'en ne prenant que quelques bouffées? Oui Non	

37. Croyez-vous que, dans l'avenir, vous <u>pourriez</u> essayer de fumer la cigarette? Certainement Probablement	Probablement pas Certainement pas
38. Si l'un de vos meilleurs amis <u>vous offrait</u> une cigarette, la fumeriez-vous? Certainement Probablement	Probablement pas Certainement pas
39. Au cours de la <u>prochaine année</u> , pensez-vous que vous allez fumer une cigarette? Certainement Probablement	Probablement pas Certainement pas
40. Avez-vous déjà fumé <u>toute</u> une cigarette? Oui	Non
41. Avez-vous fumé <u>100</u> cigarettes complètes <u>ou plus</u> dans votre vie? Oui	Non
42. Avez-vous déjà fumé pendant au moins sept jours <u>consécutifs</u> ? Oui	Non
43. Au cours des <u>30 derniers jours</u> , combien de jours avez-vous fumé au moins une cigarette? Aucun 1 jour 2 ou 3 jours 4 ou 5 jours	De 6 à 10 jours De 11 à 20 jours De 21 à 29 jours 30 jours (tous les jours)
44. Au cours des douze derniers mois, <u>à quelle fréquence</u> avez-vous fumé? Je n'ai jamais fumé. J'ai déjà fumé, mais pas dans les douze derniers mois.	J'ai essayé une cigarette dans les douze derniers mois. J'ai fumé plus d'une cigarette dans les douze derniers mois.
45. Au cours des 30 derniers jours, avez-vous essayé d' <u>arrêter de fumer</u> la cigarette? Je n'ai jamais fumé. Je n'ai fumé que quelques fois. Je n'ai jamais essayé d'arrêter.	J'ai essayé d'arrêter une fois. J'ai essayé d'arrêter deux ou trois fois. J'ai essayé d'arrêter quatre ou cinq fois. J'ai essayé d'arrêter six fois ou plus.
46. Est-ce que l'un de vos parents, beaux-parents ou tuteurs fume la cigarette? Seulement ma mère Seulement mon père Ma mère et mon père	Mes beaux-parents/tuteurs Aucun d'entre eux Je ne sais pas
47. Est-ce que l'un de vos <u>frères et sœurs</u> fume la cigarette? Oui Non	Je ne sais pas Je n'ai pas de frères et sœurs
48. Avez-vous déjà fumé <u>dans</u> votre maison? Oui Non	Je ne fume pas
49. À part vous, <u>combien</u> de personnes fument dans votre maison tous les jours ou presque? Ne comptez pas ceux qui vont dehors pour fumer. Aucune 1 personne 2 personnes	3 personnes 4 personnes 5 personnes ou plus
50. Au cours des sept derniers jours, <u>combien</u> de jours avez-vous roulé en voiture avec quelqu'un qui fumait? 0 jour 1 ou 2 jours 3 ou 4 jours 5 ou 6 jours	Les 7 jours Je n'ai pas été en voiture au cours des sept derniers jours Je ne sais pas
51. Vos plus proches amis sont ceux avec qui vous aimez passer le plus de temps. Combien d'entre eux <u>fument</u> la cigarette? Aucun	3 amis

1 ami 2 amis	4 amis 5 amis ou plus
52. Que pensez-vous de la <u>variété</u> d'aliments offerts à votre école (cafétéria, repas chauds, machines distributrices et cantine)? Variété insuffisante Variété quelconque Variété suffisante	Variété excessive Je ne sais pas
53. Lors de la majorité des jours d'école, considérez-vous avoir <u>suffisamment de temps</u> pour prendre votre dîner à l'école? Oui	Non
54. Lorsque vous consommez des <u>produits céréaliers</u> , à quelle fréquence optez-vous pour des produits de blé entier à 100 % ou multigrains (p. ex. pain, bagels, brioches, sandwichs roulés ou pizza)? Jamais Parfois	Toujours
55. Avez-vous remarqué la présence de l'un des éléments suivants à votre école au cours des douze derniers mois? (Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.) Je suis un nouvel élève, donc je ne peux pas répondre. Programme de déjeuners Programme de collations sous forme de fruits et légumes Vente d'aliments santé lors d'activités sportives ou d'activités spéciales où des aliments sont servis (p. ex. soirées dansantes ou soirées cinéma) Vente d'aliments santé ou d'articles non alimentaires aux fins de collecte de fonds	Présence d'aliments santé dans les machines distributrices et les cantines Choix d'aliments santé offerts à la cafétéria ou dans le cadre du programme de repas chauds Information affichée dans votre cafétéria sur la façon de faire des choix alimentaires sains Prix des aliments santé inférieurs à celui des autres produits
56. Croyez-vous que les élèves qui ont une <u>saine alimentation</u> réussissent mieux dans leurs études? Tout à fait d'accord D'accord Pas d'accord	Pas du tout d'accord Je ne sais pas
57. <u>Connaissez-vous</u> le Programme Le Maillon? Non Oui, je connais l'existence de ce programme, mais je n'y ai jamais eu recours.	Oui, j'ai eu recours à ce programme.
58. Au cours des sept derniers jours, comment avez-vous <u>couramment</u> fait le trajet entre la maison et l'école? De manière active (p. ex. à pied, à bicyclette, en planche à roulettes) De manière inactive (p. ex. en voiture, en autobus, en transport public)	Un mélange des deux (de manière active et inactive)
59. Vos plus proches amis sont ceux avec qui vous aimez passer le plus de temps. Combien d'entre eux sont <u>actifs physiquement</u> ? Aucun 1 2	3 4 5 amis ou plus
60. À quel point vos parents, beaux-parents ou tuteurs vous <u>soutiennent-ils</u> dans vos efforts pour être actif physiquement (p. ex. en allant vous reconduire aux parties, en vous achetant de l'équipement sportif)? Ils m'offrent un grand appui Ils m'appuient	Ils ne m'appuient pas Ils sont loin de m'appuyer
61. Au cours des sept derniers jours, <u>combien</u> de cours d'éducation physique avez-vous eus à l'école? 0 cours 1 cours 2 cours	3 cours 4 cours 5 cours ou plus

62. Avez-vous eu l'occasion de faire de l'activité physique dans d'autres cours que celui d'éducation physique à l'école? Non Oui, dans quelques autres cours	Oui, dans tous les autres cours
63. Croyez-vous que les élèves qui sont <u>actifs physiquement</u> réussissent mieux dans leurs études? Tout à fait d'accord D'accord Pas d'accord	Pas du tout d'accord Je ne sais pas
64. En général, comparativement aux autres jeunes de votre âge, comment évalueriez-vous vos <u>capacités athlétiques</u> ? Excellentes Bonnes	Passables Mauvaises
65. Participez-vous habituellement aux activités physiques suivantes qui <u>ne sont pas organisées</u> par votre école? (Oui, non) a) Des activités physiques ou des sports non compétitifs (p. ex. jogging, vélo, planche à roulettes, natation, disque volant d'équipe). b) Des activités physiques ou des sports compétitifs (p. ex. course à pied, ski, équitation, hockey, baseball).	
66. Votre école remet-elle des <u>prix</u> (certificats, points, rubans, trophées) aux élèves qui prennent part à des clubs d'activités physiques ou de sports non compétitifs ou compétitifs? (Oui, non, je ne sais pas) a) Compétitifs	b) Non compétitifs
67. Au cours des sept derniers jours, <u>combien de fois</u> vos parents, beaux-parents ou tuteurs ont-ils été actifs physiquement (p. ex. marche, course à pied, vélo, entraînement en salle, travaux dans le jardin) pendant au moins de 30 à 60 minutes? 0 fois 1 ou 2 fois De 3 à 5 fois	6 ou 7 fois Je ne suis pas certain Je n'ai pas de parents, beaux-parents ou tuteurs
68. En général, <u>combien</u> de membres du personnel de l'école (p. ex. enseignants, concierges) voyez-vous faire ce qui suit : (Insérer le tableau : La majorité du personnel, une partie du personnel, quelques membres du personnel, aucun membre du personnel, je ne sais pas) a) faire de l'activité physique? b) consommer des aliments sains?	c) vivre sans tabac?
69. À quelle fréquence avez-vous été <u>victime</u> des types d' <u>intimidation</u> suivants à l'école au cours des derniers mois? (Inscrivez une réponse pour chaque élément.) (Je n'ai pas subi ce type d'intimidation, seulement une ou deux fois, deux ou trois fois par mois, environ une fois par semaine, plusieurs fois par semaine) a) On m'a traité de noms, on a ri de moi ou on m'a taquiné de façon blessante. b) D'autres élèves ont fait exprès de ne rien me laisser, m'ont exclu de leur groupe d'amis ou m'ont complètement ignoré. c) On m'a frappé, donné des coups de pied, bousculé ou enfermé à l'intérieur ou à l'extérieur. d) D'autres élèves ont menti ou répandu de fausses rumeurs à mon sujet et tâché de faire en sorte que les autres ne m'aient pas. e) On m'a intimidé en me traitant de noms et en faisant des commentaires désobligeants à propos de ma race, de ma religion ou de mon apparence. f) D'autres élèves ont fait des blagues, des commentaires ou des gestes à caractère sexuel envers moi. g) On m'a intimidé par la diffusion de messages ou d'images par courriel ou par ordinateur. h) On m'a intimidé au moyen d'un téléphone cellulaire.	
70. À quelle fréquence avez-vous été l' <u>auteur</u> des types d' <u>intimidation</u> suivants à l'école au cours des derniers mois? (Inscrivez une réponse pour chaque élément.) (Je n'ai pas effectué ce type d'intimidation, seulement une ou deux fois, deux ou trois fois par mois, environ une fois par semaine, plusieurs fois par semaine) a) J'ai traité de noms un autre élève, j'ai ri de lui ou je l'ai taquiné de manière blessante. b) J'ai fait exprès de ne rien laisser à un élève, je l'ai exclu de mon groupe d'amis ou je l'ai complètement ignoré. c) J'ai frappé un autre élève, lui ai donné des coups de pied, l'ai bousculé ou l'ai enfermé à l'intérieur ou à l'extérieur. d) J'ai menti ou répandu de fausses rumeurs à propos d'un autre élève et tâché de faire en sorte que les autres ne l'aient pas. e) J'ai intimidé un autre élève en le traitant de noms et en faisant des	

commentaires désobligeants à propos de sa race, de sa religion ou de son apparence.	
f) J'ai fait des blagues, des commentaires ou des gestes à caractère sexuel envers un autre élève.	
g) J'ai intimidé un autre élève par la diffusion de messages ou d'images par courriel ou par ordinateur.	
h) J'ai intimidé un autre élève au moyen d'un téléphone cellulaire.	
71. Pensez à la dernière fois où vous avez vu ou entendu un autre élève être victime d'intimidation. <u>Qu'avez-vous fait?</u> (Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.)	
Je n'ai pas vu ni entendu un autre élève être victime d'intimidation.	Je suis intervenu par la suite pour aider la personne victime d'intimidation.
J'ai fait comme si je n'avais rien vu ou entendu.	Je suis resté là à regarder ce qui se passait.
J'en ai fait part à mes parents.	J'ai fait une blague à ce sujet.
J'en ai fait part à mon enseignant.	J'ai participé à l'intimidation.
J'en ai fait part au directeur ou au directeur adjoint de l'école.	Je suis allé chercher quelqu'un pour aider à y mettre fin.
J'en ai fait part à un adulte de l'école.	J'ai confronté l'intimidateur.
J'en ai fait part à un adulte ailleurs qu'à l'école.	J'ai rendu la pareille à l'intimidateur par la suite.
J'en ai fait part à un autre élève.	Autre
Je suis intervenu immédiatement pour aider la personne victime d'intimidation.	
72. Si un élève fait savoir à un adulte de l'école qu'il subit de l'intimidation, à <u>quelle fréquence</u> des mesures sont-elles prises pour corriger la situation?	
Jamais	Souvent
Parfois	Toujours
73. Quelle <u>langue</u> parlez-vous le plus couramment lorsque vous n'êtes pas à la maison ni à l'école?	
Anglais	Autre
Français	
74. Pendant l'année scolaire, vous souvenez-vous avoir vu, entendu ou lu de l' <u>information</u> sur l'activité physique ou l'augmentation de l'activité physique?	
Oui	Je ne suis pas certain
Non	
75. Vous souvenez-vous avoir vu, entendu ou lu quoi que ce soit à propos de « <u>En mouvement</u> »?	
Oui	Je ne suis pas certain
Non	
76. Vous souvenez-vous à quel endroit vous avez vu ou reçu de l'information à propos de « <u>En mouvement</u> »? (Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.)	
Tableaux d'affichage de l'école	Dans les autobus ou sur des panneaux d'affichage
Annonces de l'école	Publicité ou nouvelles (à la télé ou à la radio)
Journal, infolettre ou site Web de l'école	Cours d'éducation physique
Affiches dans l'école	Internet
Défis d'activité physique <i>En mouvement</i> de l'école	Autre
Club de jogging ou de marche de l'école	Non
Bouche à oreille (amis, famille, enseignant)	Je ne suis pas certain
77. Parmi les activités suivantes, auxquelles <u>participez-vous</u> en dehors de l'école? (Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.)	

<p>a) Danse (p. ex. hip hop, lyrique, à claquettes, écossaise)</p> <p>b) Art dramatique (p. ex. pièces de théâtre, spectacles culturels)</p> <p>c) Musique (p. ex. piano, instruments à cordes, chant)</p> <p>d) Arts (p. ex. dessin, artisanat, photographie)</p>	<p>e) Sciences ou technologie (p. ex. clubs d'informatique)</p> <p>f) Groupes jeunesse ou communautaires (p. ex. scouts/guides, 4-H, groupe confessionnel, organisme de bienfaisance)</p> <p>g) Autre</p>														
<p>78. Au cours des douze derniers mois, avez-vous <u>contribué</u> à l'une des activités suivantes organisées par votre école en faveur d'une saine alimentation, de l'activité physique et d'une vie sans tabac (Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.)</p> <table> <tr> <td>Assemblée de l'école</td> <td>Concours sur les modes de vie sains</td> </tr> <tr> <td>Activité en classe</td> <td>Programme de consultation ou de soutien</td> </tr> <tr> <td>Foire de la santé de l'école</td> <td>Exposés devant d'autres élèves</td> </tr> <tr> <td>Programme de déjeuners ou de dîners</td> <td>Activités du midi ou après l'école (p. ex. programme intra-muros, clubs)</td> </tr> <tr> <td>Promotion des modes de vie sains (p. ex. annonces du matin, affiches)</td> <td>Je n'ai contribué à aucune de ces activités.</td> </tr> <tr> <td>Activité communautaire hors de l'école</td> <td></td> </tr> </table>		Assemblée de l'école	Concours sur les modes de vie sains	Activité en classe	Programme de consultation ou de soutien	Foire de la santé de l'école	Exposés devant d'autres élèves	Programme de déjeuners ou de dîners	Activités du midi ou après l'école (p. ex. programme intra-muros, clubs)	Promotion des modes de vie sains (p. ex. annonces du matin, affiches)	Je n'ai contribué à aucune de ces activités.	Activité communautaire hors de l'école			
Assemblée de l'école	Concours sur les modes de vie sains														
Activité en classe	Programme de consultation ou de soutien														
Foire de la santé de l'école	Exposés devant d'autres élèves														
Programme de déjeuners ou de dîners	Activités du midi ou après l'école (p. ex. programme intra-muros, clubs)														
Promotion des modes de vie sains (p. ex. annonces du matin, affiches)	Je n'ai contribué à aucune de ces activités.														
Activité communautaire hors de l'école															
<p>79. Au cours des douze derniers mois, avez-vous <u>pris part</u> à l'une des activités de bénévolat suivantes (en dehors de ce qui est exigé par l'école et sans être rémunéré)? (Oui, non, sans objet)</p> <p>a) Appuyer une cause (p. ex. banque alimentaire, UNICEF, Operation Christmas Child).</p> <p>b) Recueillir des fonds (p. ex. œuvre charitable, sorties scolaires).</p> <p>c) Aider dans ma collectivité (p. ex. agir comme entraîneur sportif, aider à l'école du dimanche, faire du bénévolat à l'hôpital).</p> <p>d) Aider des voisins ou des proches (p. ex. tondre la pelouse, garder des enfants, pelleter de la neige).</p> <p>e) Faire d'autres activités de bénévolat organisées.</p>															
<p>80. À quelle <u>fréquence</u> faites-vous du bénévolat? Insérer le tableau (Jamais, parfois, habituellement)</p> <table> <tr> <td>a) Tous les jours</td> <td>c) Tous les mois</td> </tr> <tr> <td>b) Toutes les semaines</td> <td>d) Chaque année</td> </tr> </table>		a) Tous les jours	c) Tous les mois	b) Toutes les semaines	d) Chaque année										
a) Tous les jours	c) Tous les mois														
b) Toutes les semaines	d) Chaque année														
<p>81. Avez-vous un <u>emploi à temps partiel</u> en dehors de l'école?</p> <p>Oui Non</p>															
<p>82. À quel moment travaillez-vous <u>habituellement</u> dans le cadre de votre emploi à temps partiel? Insérer le tableau (Jamais, parfois, habituellement)</p> <table> <tr> <td>a) Je n'ai pas d'emploi à temps partiel.</td> <td>c) La semaine</td> </tr> <tr> <td>b) Les fins de semaine</td> <td>d) Pendant les vacances</td> </tr> </table>		a) Je n'ai pas d'emploi à temps partiel.	c) La semaine	b) Les fins de semaine	d) Pendant les vacances										
a) Je n'ai pas d'emploi à temps partiel.	c) La semaine														
b) Les fins de semaine	d) Pendant les vacances														
<p>83. Combien d'heures de <u>sommeil</u> avez-vous habituellement par nuit? (Ne pas inclure le temps où vous vous reposez.)</p> <table> <tr> <td>Moins de 2 heures</td> <td>Plus de 6 heures, mais moins de 7 heures</td> </tr> <tr> <td>Plus de 2 heures, mais moins de 3 heures</td> <td>Plus de 7 heures, mais moins de 8 heures</td> </tr> <tr> <td>Plus de 3 heures, mais moins de 4 heures</td> <td>Plus de 8 heures, mais moins de 9 heures</td> </tr> <tr> <td>Plus de 4 heures, mais moins de 5 heures</td> <td>9 heures ou plus</td> </tr> <tr> <td>Plus de 5 heures, mais moins de 6 heures</td> <td></td> </tr> </table>		Moins de 2 heures	Plus de 6 heures, mais moins de 7 heures	Plus de 2 heures, mais moins de 3 heures	Plus de 7 heures, mais moins de 8 heures	Plus de 3 heures, mais moins de 4 heures	Plus de 8 heures, mais moins de 9 heures	Plus de 4 heures, mais moins de 5 heures	9 heures ou plus	Plus de 5 heures, mais moins de 6 heures					
Moins de 2 heures	Plus de 6 heures, mais moins de 7 heures														
Plus de 2 heures, mais moins de 3 heures	Plus de 7 heures, mais moins de 8 heures														
Plus de 3 heures, mais moins de 4 heures	Plus de 8 heures, mais moins de 9 heures														
Plus de 4 heures, mais moins de 5 heures	9 heures ou plus														
Plus de 5 heures, mais moins de 6 heures															
<p>84. Quel <u>âge</u> aviez-vous lorsque vous avez <u>essayé</u> de fumer la cigarette, ne serait-ce qu'en ne prenant que quelques bouffées?</p> <table> <tr> <td>Je ne l'ai jamais fait</td> <td>13 ans</td> </tr> <tr> <td>Je ne sais pas</td> <td>14 ans</td> </tr> <tr> <td>8 ans ou moins</td> <td>15 ans</td> </tr> <tr> <td>9 ans</td> <td>16 ans</td> </tr> <tr> <td>10 ans</td> <td>17 ans</td> </tr> <tr> <td>11 ans</td> <td>18 ans</td> </tr> <tr> <td>12 ans</td> <td>19 ans ou plus</td> </tr> </table>		Je ne l'ai jamais fait	13 ans	Je ne sais pas	14 ans	8 ans ou moins	15 ans	9 ans	16 ans	10 ans	17 ans	11 ans	18 ans	12 ans	19 ans ou plus
Je ne l'ai jamais fait	13 ans														
Je ne sais pas	14 ans														
8 ans ou moins	15 ans														
9 ans	16 ans														
10 ans	17 ans														
11 ans	18 ans														
12 ans	19 ans ou plus														
<p>85. Quel <u>âge</u> aviez-vous quand vous avez fumé pour la première fois <u>toute</u> une cigarette?</p> <table> <tr> <td>Je ne l'ai jamais fait</td> <td>13 ans</td> </tr> <tr> <td>Je ne sais pas</td> <td>14 ans</td> </tr> <tr> <td>8 ans ou moins</td> <td>15 ans</td> </tr> <tr> <td>9 ans</td> <td>16 ans</td> </tr> <tr> <td></td> <td>17 ans</td> </tr> <tr> <td></td> <td>18 ans</td> </tr> </table>		Je ne l'ai jamais fait	13 ans	Je ne sais pas	14 ans	8 ans ou moins	15 ans	9 ans	16 ans		17 ans		18 ans		
Je ne l'ai jamais fait	13 ans														
Je ne sais pas	14 ans														
8 ans ou moins	15 ans														
9 ans	16 ans														
	17 ans														
	18 ans														

10 ans 11 ans 12 ans	19 ans ou plus
86. Au cours des 30 derniers jours, les jours où vous avez fumé, <u>combien</u> de cigarettes avez-vous habituellement fumé? Aucune De quelques bouffées à toute une cigarette	De 6 à 10 cigarettes De 11 à 20 cigarettes
2 ou 3 cigarettes 4 ou 5 cigarettes	De 21 à 29 cigarettes 30 cigarettes ou plus
87. Où vous procurez-vous <u>habituellement</u> vos cigarettes? Je ne fume pas Je les achète moi-même au magasin. Je les achète auprès d'un ami ou d'une autre personne. Je demande à quelqu'un de les acheter pour moi. Mon frère ou ma sœur me les donne.	Mon père ou ma mère me les donne. Un ami ou une autre personne me les donne. Je les prends à ma mère, à mon père ou à mes frères et sœurs. Autre
88. Vos parents, beaux-parents ou tuteurs vous ont-ils <u>déjà parlé</u> de ne pas fumer? Oui Non	Non
89. Quelles sont les <u>règles</u> sur le tabagisme à la maison? Personne n'a le droit de fumer à la maison. Seuls les invités spéciaux ont le droit de fumer à la maison.	Les gens ont le droit de fumer seulement à certains endroits de la maison. Les gens ont le droit de fumer où ils veulent dans la maison.
90. L'école dispose-t-elle d'un ensemble de <u>règles</u> bien définies sur le tabagisme que les élèves doivent suivre? Oui Non n	Je ne sais pas
91. Si les élèves se font prendre à enfreindre les règles sur le tabagisme à l'école, sont-ils dans le <u>pétrin</u> ? Oui Non	Je ne sais pas
92. Veuillez donner votre <u>opinion</u> en réponse aux questions suivantes. (Oui, non, je ne sais pas) a) Faut-il fumer pendant plusieurs années pour que ce soit dommageable pour la santé? b) Est-ce dangereux pour votre santé de fumer une cigarette de temps à autre? c) Le fait de fumer peut-il aider les gens qui s'ennuient? d) La cigarette aide-t-elle les gens à se détendre? e) L'abandon du tabagisme permet-il de réduire les dommages sur la santé, même après plusieurs années à fumer? f) La cigarette aide-t-elle à rester mince? g) Peut-on développer une dépendance au tabac? h) La fumée du tabac peut-elle être nocive pour la santé des non-fumeurs? i) Les personnes qui fument deviennent-elles plus populaires? j) Les fumeurs peuvent-ils cesser de fumer quand ils le souhaitent? k) Pensez-vous que ce soit cool de fumer? l) Devrait-il être permis de fumer en présence d'enfants à la maison? m) Devrait-il être permis de fumer en présence d'enfants dans une voiture? n) Est-ce plus agréable d'avoir un rendez-vous galant avec quelqu'un qui ne fume pas?	
93. Au cours des six derniers mois, avez-vous <u>vu</u> des cigarettes sur les étalages de magasins? Oui Non	Je ne sais pas
94. Avez-vous déjà <u>bu</u> de l'alcool au-delà d'une simple gorgée (p. ex. une bière, un vin panaché, un verre de vin ou un petit verre de spiritueux)? Oui Non	Non
95. Quel <u>âge</u> aviez-vous lorsque vous avez bu pour la première fois de l'alcool au-delà d'une simple gorgée? Je n'ai jamais bu d'alcool Je n'ai pris qu'une gorgée d'alcool	13 ans 14 ans

Je ne sais pas	15 ans
8 ans ou moins	16 ans
9 ans	17 ans
10 ans	18 ans
11 ans	19 ans ou plus
12 ans	
96. Au cours des douze derniers mois, à quelle <u>fréquence</u> avez-vous bu de l'alcool?	Une fois par semaine
Je n'ai jamais bu d'alcool	2 ou 3 fois par semaine
Je n'ai pas bu d'alcool dans la dernière année	De 4 à 6 fois par semaine
Je n'ai pris qu'une gorgée d'alcool	Tous les jours
Moins d'une fois par mois	Je ne sais pas
Une fois par mois	
2 ou 3 fois par mois	
97. Au cours des douze derniers mois, à quelle <u>fréquence</u> avez-vous pris cinq verres d'alcool ou plus lors de la même occasion?	
Je ne l'ai jamais fait	De 10 à 19 fois
Je n'ai pas pris cinq verres ou plus lors de la même occasion dans les douze derniers mois	De 20 à 39 fois
1 ou 2 fois	40 fois ou plus
De 3 à 5 fois	Je ne sais pas
De 6 à 9 fois	
98. Avez-vous <u>déjà</u> consommé de la marijuana ou du cannabis?	Non
Oui	
99. Quel <u>âge</u> aviez-vous lorsque vous avez consommé de la marijuana ou du cannabis pour le première fois?	13 ans
Je n'ai jamais consommé de marijuana	14 ans
Je ne sais pas	15 ans
8 ans ou moins	16 ans
9 ans	17 ans
10 ans	18 ans
11 ans	19 ans ou plus
12 ans	
100. Au cours des douze derniers mois, à quelle <u>fréquence</u> avez-vous consommé de la marijuana ou du cannabis (un joint, du pot, de l'herbe, du hach, etc.)?	
Je n'ai jamais consommé de marijuana	De 10 à 19 fois
Je n'ai pas consommé de marijuana dans les douze derniers mois	De 20 à 39 fois
1 ou 2 fois	40 fois ou plus
De 3 à 5 fois	Je ne sais pas
De 6 à 9 fois	
101. Croyez-vous que, dans l'avenir, vous <u>pourriez</u> essayer de consommer de la marijuana ou du cannabis?	
J'ai déjà essayé la marijuana	Probablement pas
Certainement	Certainement pas
Probablement	
102. Si l'un de vos meilleurs amis vous offrait de la marijuana ou du cannabis, l' <u>essayeriez</u> -vous?	
J'ai déjà essayé la marijuana	Probablement pas
Certainement	Certainement pas
Probablement	
103. Au cours de la <u>prochaine année</u> , pensez-vous que vous allez essayer la marijuana ou le cannabis?	
J'ai déjà essayé la marijuana	Probablement pas
Certainement	Certainement pas
Probablement	

Autoévaluation d'une activité

Nom de l'activité _____

Évaluez l'activité sur une échelle de 1 (je n'ai pas aimé) à 5 (j'ai aimé). Cote d'appréciation – 1 2 3 4 5

Explication :

Cote d'évaluation de la participation – 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (Dans quelle mesure ai-je pris part à l'activité?) Aspects liés à la santé : capacité cardiovasculaire/force/endurance musculaire/flexibilité/réserves lipidiques (Veuillez encercler)

Qu'est-ce que vous avez aimé de cette activité?

Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé de cette activité?

S'agit-il d'une activité que vous pourriez éventuellement faire après le secondaire? Oui Non (Veuillez encercler)

Cette activité est-elle offerte en ce moment dans votre localité? Oui Non (Veuillez encercler)

Autres commentaires : _____

Les dimensions du mieux-être

Les dimensions du mieux-être – Le mode de vie axé sur le mieux-être est une manière de vivre coordonnée et intégrée qui passe par sept dimensions : physique, intellectuelle, affective, sociale, spirituelle, environnementale et professionnelle. Ces dimensions sont fortement liées entre elles.

1. **Dimension physique** – Elle implique l’aspect fonctionnel du corps. Elle regroupe les volets de la condition physique liés à la santé, soit la force musculaire, l’endurance musculaire, l’endurance cardiorespiratoire, la flexibilité et la constitution du corps.

2. **Dimension intellectuelle** – Elle porte sur l’usage de l’esprit. Le maintien d’un cerveau actif contribue au bien-être total.

3. **Dimension affective** – Elle comprend la capacité de rire, d’apprécier la vie, de s’adapter aux changements, de faire face au stress et d’entretenir des relations intimes.

4. **Dimension sociale** – Elle comprend la capacité de bien s’entendre avec les autres, d’apprécier le fait qu’ils soient uniques et de se sentir lié aux autres.

5. **Dimension spirituelle** – Il s’agit de la quête personnelle de sens et d’orientation dans la vie.

6. **Dimension environnementale** – Elle implique la préservation des ressources naturelles et la protection de la flore et de la faune.

7. **Dimension professionnelle** – Il s’agit de tirer une satisfaction personnelle de sa vocation.

Source : *A Wellness Way of Life* (traduction libre)

Roue du mieux-être

La roue du mieux-être est une représentation de la santé globale d'une personne au moyen de différents rayons illustrant des aspects importants du mieux-être. Les gens peuvent se servir de ces aspects et de leur prolongement pour évaluer et améliorer leur santé et leur mieux-être en général. La roue offre un rappel visuel de l'équilibre entre les nombreux aspects différents qui font partie d'un mode de vie sain.

En l'observant, on peut trouver un domaine à cibler en vue de l'améliorer.

Objectif : Les élèves doivent évaluer leur mieux-être personnel.

Les élèves doivent se fixer des objectifs qui leur permettent d'améliorer les aspects de leur mieux-être qui posent problème. Chaque élève doit remplir la roue du mieux-être.

Directives : Répondez aux questions suivantes et inscrivez la note à la fin de chaque section.

Colorez la section de la roue qui correspond à la note que vous avez obtenue.

1. Dimension physique

Je suis actif pendant au moins 30 à 60 minutes par jour. Oui ___ Non

Je mange des fruits, des légumes et des fibres chaque jour. Oui ___ Non

Je déjeune chaque matin. Oui ___ Non

Je bois au moins de 4 à 6 verres d'eau par jour. Oui ___ Non

Je dors suffisamment pour me sentir reposé et en forme. Oui ___ Non

Nombre de réponses affirmatives _____ x 2 = _____

Nombre de réponses négatives x 0 = _____

Total _____

2. Dimension sociale

Je m'entends bien avec ma famille. Oui ___ Non

Je construis et j'entretiens des amitiés solides. Oui ___ Non

J'aide les personnes en difficulté. Oui ___ Non

J'ai des amis en faveur d'un style de vie positif. Oui ___ Non

Mon comportement reflète une attitude positive. Oui ___ Non

Nombre de réponses affirmatives _____ x 2 = _____

Nombre de réponses négatives x 0 = _____

Total _____

3. Dimension affective

Je possède un bon sens de l'humour. Oui ___ Non

Mon sommeil est réparateur et suffisant. Oui ___ Non

Je sais comment exprimer mes sentiments de manière convenable. Oui ___ Non

Je repose mon corps et mon esprit sans l'aide de drogues. Oui ___ Non

Je me sens bien dans ma peau. Oui ___ Non

Nombre de réponses affirmatives _____ x 2 = _____

Nombre de réponses négatives x 0 = _____

Total _____

4. Dimension intellectuelle

J'aime apprendre de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés. Oui ___ Non

J'écoute la radio, je regarde la télévision et je lis les journaux pour me tenir au courant des événements de l'actualité. Oui ___ Non

Je lis six livres ou plus par année. Oui ___ Non

J'aime comprendre le point de vue des autres. Oui ___ Non

Je sais que l'apprentissage dure toute une vie. Oui ___ Non

Nombre de réponses affirmatives _____ x 2 = _____

Nombre de réponses négatives x 0 = _____

Total _____

5. Dimension spirituelle

Je prends du temps pour réfléchir, m'interroger ou écrire sur ma vie et son sens (prière, méditation, journal intime). Oui ___ Non

Je fais partie de quelque chose de plus grand que moi. Je suis conscient que mes actions ont des conséquences sur moi et sur tous ceux qui m'entourent. Oui ___ Non

Mes croyances démontrent un respect pour moi-même ainsi que pour les autres. Oui ___ Non

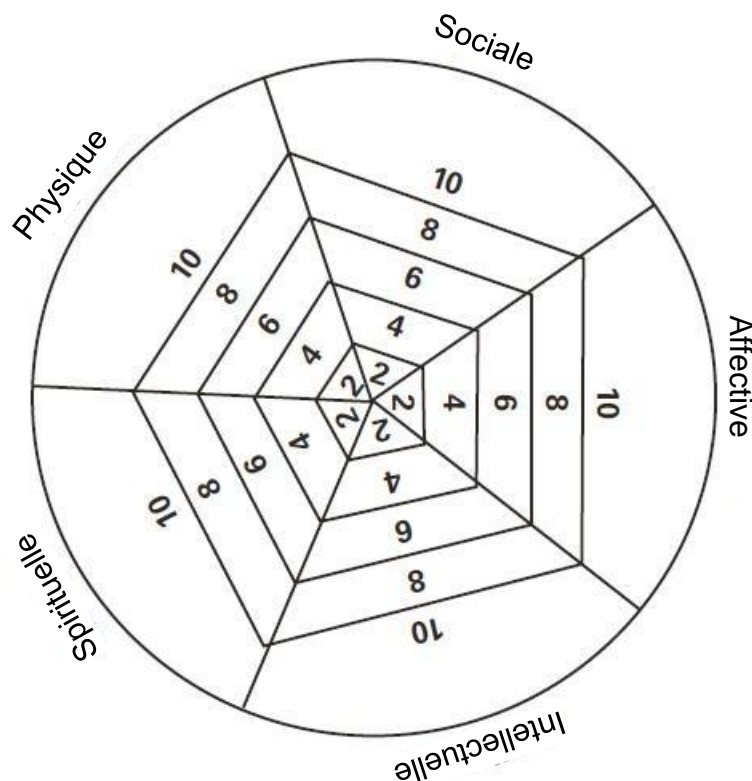
J'aime le plein air et les joies de la nature (solitude, énergie, plaisir des sens). Oui ___ Non

Je suis optimiste. Oui ___ Non

Nombre de réponses affirmatives _____ x 2 = _____

Nombre de réponses négatives x 0 = _____

Total _____



Demandez aux élèves de colorer la section de la roue qui correspond à leur pointage. Est-ce que la roue est équilibrée? Quels sont les points à améliorer? Le but consiste à être le plus près de 10 dans toutes les dimensions du mieux-être.

Établissement d'objectifs

Votre roue est-elle équilibrée? Le but consiste à être le plus près de 10 dans toutes les dimensions du mieux-être. Y a-t-il des dimensions de votre mieux-être que vous aimeriez améliorer?

Cette année, je vais améliorer _____ la dimension :

Voici la façon dont je m'y prendrai : _____

Compétences de prise de décisions

La vie est un processus continu de prises de décisions. Les personnes qui souhaitent avoir une meilleure maîtrise de leur vie et améliorer leur mode de vie doivent aborder la vie de façon réfléchie et non au hasard. Le fait d'utiliser un processus de prise de décisions peut aider à

servir de plan d'action lorsque vous faites face à un problème ou à une décision.

Processus de prise de décisions

1. Définissez clairement le problème.
2. Établissez vos critères (ce qui est important pour vous).
3. Énumérez vos possibilités.
4. Évaluez vos possibilités en fonction de vos critères.
5. Prenez une décision.
6. Créez un plan d'action pour mettre en œuvre votre décision.
7. Examinez et évaluez votre décision et modifiez-la si c'est possible, nécessaire ou approprié.

Processus de prise de décisions W.W.I.N

Tout comme un mécanicien utilise une liste de vérification quand il examine une voiture, ou tout comme un docteur le fait quand il examine un patient, vous pouvez également vous servir de ce type de liste pour tenter de résoudre des problèmes. C'est ce qu'on appelle le processus de prise de décisions W.W.I.N. Chacune des quatre lettres a une signification particulière, qui vous est présentée ci-dessous.

W – Que voulez-vous vraiment? Réussir mon examen de mathématiques.

W – Que ferez-vous pour y arriver? Écouter en classe, et faire mes devoirs à la maison et à l'école.

I – Avez-vous de bons résultats? Oui.

N – Faites de nouveaux plans, s'il y a lieu. Je peux choisir de faire de nouveaux plans qui m'aideront à avoir de meilleurs résultats.

Programme de développement personnel et de planification de carrière, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2000.

Autoévaluation de la santé psychologique

http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/bpns_description.php (en anglais seulement)

Au cœur de la théorie de l'autodétermination se trouve le concept des besoins psychologiques fondamentaux, qui sont présumés innés et universels. Selon la théorie, ces besoins – compétence, autonomie et rapprochement – doivent être continuellement satisfaits pour que les gens se développent et fonctionnent de manière saine et optimale (Deci et Ryan, 2000). Bon nombre des propositions issues de la théorie de l'autodétermination partent du principe des besoins psychologiques fondamentaux, et le concept s'est avéré essentiel pour interpréter logiquement une vaste gamme de phénomènes empiriquement isolés.

Gagné (2003) et Kashdan et coll. (2006) ont utilisé l'échelle de satisfaction des besoins fondamentaux dans la vie (c.-à-d. l'échelle générale). Ntoumanis (2005) a créé et utilisé une version adaptée de l'échelle afin d'évaluer la satisfaction des besoins dans les cours d'éducation physique.

Échelle de satisfaction des besoins fondamentaux dans la vie

Mes sentiments

Veillez lire chacun des énoncés suivants, réfléchir à la façon dont ils se rapportent à votre propre vie et indiquer à quel point ils sont vrais pour vous. Utilisez l'échelle suivante pour vos réponses :

1	2	3	4	5	6	7
pas du tout			plus ou moins			très
vrai			vrai			vrai

1. Je me sens libre de décider comment vivre ma vie.
2. J'aime vraiment les gens avec qui j'interagis.
3. Il m'arrive souvent de ne pas me sentir très compétent.
4. Je sens de la pression dans la vie.
5. Les personnes que je connais me disent que je suis bon dans ce que je fais.

6. Je m'entends bien avec les gens que je rencontre.
7. Je suis plutôt solitaire et je n'ai pas beaucoup de contacts sociaux.
8. Je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions.
9. Je considère les gens avec qui j'interagis régulièrement comme des amis.
10. J'ai pu acquérir de nouvelles compétences intéressantes récemment.
11. Au quotidien, je dois souvent faire ce qu'on me dit.
12. Les gens qui me côtoient se soucient de moi.
13. La plupart des journées, je tire un sentiment d'accomplissement de ce que je fais.
14. Les gens avec qui j'interagis au quotidien ont tendance à tenir compte de mes sentiments.
15. Dans la vie, je n'ai pas beaucoup d'occasions de montrer de quoi je suis capable.
16. Les personnes dont je me sens proche sont peu nombreuses.
17. J'ai l'impression de pouvoir passablement être moi-même dans mon quotidien.
18. Les gens avec qui j'interagis régulièrement ne semblent pas m'aimer beaucoup.
19. Il m'arrive souvent de ne pas me sentir tellement en possession de mes moyens.

20. Je n'ai pas beaucoup d'occasions de décider comment faire les choses dans mon quotidien.
21. Les gens ont habituellement une attitude amicale envers moi.

Information sur la notation. Calculez le score des trois sous-échelles, c'est-à-dire le degré de satisfaction de chacun des trois besoins. À cette fin, vous devrez d'abord trouver le score inverse de tous les énoncés formulés à la voix négative [c.-à-d. les numéros d'énoncés ci-dessous qui sont suivis d'un (R)]. Pour trouver le score inverse d'un énoncé, il suffit de prendre 8 et de soustraire le chiffre de la réponse. Ainsi, un 2 deviendrait un 6. Une fois que vous avez trouvé le score inverse de ces énoncés, il reste simplement à établir la moyenne des réponses de la sous-échelle voulue. Les sous-échelles sont les suivantes :

Autonomie : 1, 4(R), 8, 11(R), 14, 17, 20(R)

Compétence : 3(R), 5, 10, 13, 15(R), 19(R)

Rapprochement : 2, 6, 7(R), 9, 12, 16(R), 18(R), 21

Annexe D : Proposition de compétences jugées essentielles au Nouveau-Brunswick pour le XXI^e siècle

1. Pensée critique et résolution créative de problèmes

Les élèves devront connaître et être capables d'utiliser des stratégies et des processus en vue de réfléchir de manière créative, d'avoir une compréhension approfondie, de faire une réflexion significative et de résoudre des problèmes. Grâce à des idées novatrices, à l'esprit d'entreprise ou à l'expression artistique, les élèves démontreront :

- qu'ils ont appris les éléments et les processus relatifs à l'esprit critique et à la résolution de problèmes;
- qu'ils ont une compréhension approfondie de concepts complexes et la capacité de travailler de manière créative afin de générer de nouvelles idées, théories et connaissances, ainsi que de nouveaux produits;
- qu'ils ont appris à penser de manière logique et à résoudre des problèmes mal définis, en reconnaissant et en décrivant le problème, en formulant et en vérifiant une hypothèse et en apportant des solutions créatives;
- qu'ils explorent et améliorent leurs propres capacités créatives et qu'ils les appliquent de différentes manières;
- qu'ils sont capables d'acquérir, de traiter et d'interpréter l'information en se servant de leur esprit critique en vue de prendre des décisions éclairées.

2. Collaboration

Les élèves seront capables d'interagir avec les autres pour l'élaboration d'idées et la conception de produits. Ils devront utiliser des aptitudes interpersonnelles appropriées dans une variété de médias et de contextes sociaux. Les élèves démontreront :

- qu'ils comprennent comment être en relation avec les autres dans une variété de contextes, y compris les contextes où ils dirigent d'autres personnes ou sont dirigés par d'autres;
- qu'ils sont capables de collaborer dans des réseaux, à l'aide de différentes technologies;
- qu'ils sont capables de participer efficacement en tant que membres d'une équipe et qu'ils connaissent leurs propres capacités à jouer différents rôles;
- qu'ils ont développé des compétences en gestion des relations personnelles;
- qu'ils sont capables d'utiliser différents outils pour gérer un conflit;
- qu'ils comprennent le processus créatif, par la collaboration, l'échange d'idées et l'enrichissement en faisant appel aux réalisations des autres;
- qu'ils sont sensibles aux enjeux et aux processus dans un contexte de collaboration interculturelle.

3. Communication

Les élèves seront capables de communiquer efficacement à l'aide des arts et des concepts et symboles mathématiques et scientifiques, et d'écouter, de visionner, de parler, de lire et d'écrire. Ils devront communiquer à l'aide d'une variété de médias et de technologies. Les élèves démontreront :

- qu'ils pensent de manière différente et créative, en faisant appel à des analogies, à des métaphores et à la pensée visuelle;
- qu'ils créent, explorent, réfléchissent et expriment leurs propres idées, perceptions d'apprentissage et sentiments;

- qu'ils comprennent les idées et les liens présentés au moyen de mots, d'actions, de nombres, de symboles, de graphiques, de sons, de mouvements, d'images et de tableaux;
- qu'ils ont atteint un degré de compétence dans l'autre langue officielle;
- qu'ils savent trouver, gérer, traiter, évaluer et présenter de l'information à différents publics avec clarté, logique, concision, esthétisme et exactitude;
- qu'ils interprètent et évaluent de façon critique les idées présentées au moyen d'une diversité de médias;
- qu'ils reconnaissent et prennent en considération différents points de vue et qu'ils savent y réagir.

4. Développement personnel et conscience de soi

Les élèves devront être ingénieux, fiables et résilients. Ils devront se percevoir comme des apprenants compétents, conscients de leur propre potentiel. Ils devront faire des choix sains et éclairés contribuant à leur bien-être et à celui des autres. Les élèves démontreront :

- qu'ils prennent des décisions et en assument la responsabilité;
- qu'ils ont un mode de vie sain et actif;
- qu'ils ont acquis des techniques leur permettant de gérer le changement, les risques et l'incertitude dans une grande diversité de contextes;
- qu'ils savent faire preuve de persévérance et de détermination;
- qu'ils savent faire preuve de motivation et de confiance;
- qu'ils reconnaissent différents points de vue et qu'ils en tiennent compte;
- qu'ils sont capables de prendre le contrôle de leur apprentissage;
- qu'ils sont bien placés et bien préparés pour faire des études postsecondaires;
- qu'ils sont conscientisés au patrimoine culturel.

5. Citoyenneté à l'échelle mondiale

Les élèves devront être capables d'accéder à une interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale à l'échelle locale, nationale et internationale. Les élèves démontreront :

- qu'ils comprennent les interactions dynamiques des systèmes de la Terre, la dépendance de nos systèmes sociaux et économiques à l'égard de ces systèmes naturels, le lien fondamental qui nous rattache à tout être vivant et l'impact des humains sur l'environnement;
- qu'ils comprennent les systèmes politique, social et économique du Canada dans le contexte mondial;
- qu'ils sont capables de faire une analyse critique des forces sociales, politiques, culturelles et économiques qui ont façonné le passé et le présent et qu'ils peuvent appliquer ces apprentissages à la planification de l'avenir;
- qu'ils comprennent les idées et les concepts clés relatifs à la démocratie (p. ex. les droits de la personne);
- qu'ils comprennent et apprécient la diversité culturelle et sociétale à l'échelle locale, nationale et internationale;
- qu'ils ont les dispositions et les aptitudes nécessaires à un engagement efficace en tant que citoyens;
- qu'ils réfléchissent de façon créative et critique en vue de trouver des solutions novatrices à des problèmes sociétaux et environnementaux complexes;
- qu'ils comprennent les idées et concepts clés relatifs à la culture et à l'expérience humaine.

Annexe E : Stratégies d'évaluation et exemples de rubriques

Cueillette/interprétation d'information	Méthode	Description
	Questionnement	Poser des questions ciblées pour favoriser la compréhension
	Observations	Observations systématiques des élèves au fil de leur traitement des idées
	Devoirs	Travaux visant à favoriser la compréhension
	Conférences	Discussions avec les élèves pour vérifier leur compréhension
	Démonstrations, présentations	Occasions pour les élèves de démontrer leurs apprentissages dans le cadre d'expositions/de prestations orales et médiatiques
	Questionnaires, tests et examens	Occasions pour les élèves de démontrer leurs apprentissages en répondant oralement ou par écrit à des questions
	Tâches d'évaluation enrichies	Tâches complexes incitant les élèves à démontrer les liens qu'ils effectuent entre les concepts qu'ils apprennent
	Applications technologiques	Applications logicielles systématiques et adaptatives liées aux résultats d'apprentissage; présentations numériques
	Simulations, dramatiques documentaires	Simulations ou jeux de rôle incitant les élèves à démontrer les liens qu'ils effectuent entre les concepts appris
	Carnets d'apprentissage	Description, par l'élève, du processus par lequel il acquiert ses apprentissages
	Projets et enquêtes	Occasions pour les élèves de démontrer les liens entre les apprentissages réalisés en effectuant des enquêtes, ainsi qu'en produisant des rapports ou des objets
	Réponses à un texte	Occasions pour les élèves de démontrer les liens entre les apprentissages réalisés par l'entremise de réponses verbales, écrites ou visuelles à un texte

	Continuums de développement	Profils décrivant ce que les élèves maîtrisent afin de déterminer leur niveau d'apprentissage et de définir les étapes à venir, de même que de consigner leurs progrès et leurs réalisations
	Listes de vérification	Descriptions des critères à prendre en considération pour comprendre les apprentissages des élèves
	Rubriques	Descriptions des critères assortis d'une description et d'une définition de leurs degrés d'atteinte respectifs
	Journaux de réflexion	Réflexions des élèves à propos de leurs apprentissages et des prochaines démarches qu'ils doivent entreprendre
	Autoévaluation	Processus au cours duquel les élèves font une réflexion sur leur propre rendement et utilisent des critères définis pour déterminer où ils se situent
	Évaluation par les pairs	Processus au cours duquel les élèves font une réflexion sur le rendement de leurs camarades et utilisent des critères définis pour déterminer le niveau d'apprentissage de ceux-ci
Tenue de dossiers	Fiches anecdotiques	Fiches descriptives ciblées renfermant les observations des élèves au fil de leurs apprentissages
	Profils des élèves	Information sur la qualité du travail des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage ou plan d'apprentissage d'un élève donné
	Enregistrements vidéo/audio et photographies	Images visuelles ou auditives témoignant concrètement des apprentissages des élèves
	Portfolios/portfolios électroniques	Collection systématique des travaux des élèves témoignant de leurs apprentissages, de leur évolution et de réflexions sur les apprentissages des élèves
Communication	Démonstrations, présentations	Présentations officielles réalisées par les élèves pour démontrer leurs apprentissages aux parents, à un jury ou à d'autres personnes
	Rencontres parents-élève-enseignant	Occasions pour les enseignants, les parents et les élèves de se pencher sur les apprentissages de l'élève, d'en discuter et de planifier les étapes à venir
	Dossiers de réalisations	Dossiers détaillés faisant état des réalisations des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage

	Relevés de notes	Représentations symboliques périodiques et brefs résumés des apprentissages de l'élève à l'intention des parents
	Bulletins d'information sur les apprentissages et les évaluations	Résumés systématiques pour les parents, mettant en évidence les résultats d'apprentissage, les activités des élèves et des exemples d'apprentissages réalisés par les élèves

MESURE ET ÉVALUATION DES RÉALISATIONS DE L'ÉLÈVE (CAMET)

Rubriques

Les rubriques ont l'avantage de préciser les attentes et de veiller à ce que les créations des élèves soient jugées selon des critères communs. Une rubrique se révèle encore plus efficace lorsqu'elle est créée en collaboration avec les élèves avant la réalisation de la tâche. De cette façon, les élèves comprennent véritablement la nature de la tâche et le rendement attendu. Les rubriques informent et orientent également les élèves pour les années à venir.

Une rubrique est un outil d'évaluation utile, puisqu'elle livre aux élèves et aux enseignants une description écrite de divers niveaux d'atteinte des critères de réussite prévus. Une rubrique est simplement un tableau présentant les critères de réussite et décrivant divers degrés d'atteinte de ceux-ci. Le défi, en ce qui a trait à la création d'une rubrique, est de voir à ce que les critères correspondent à ce qui est vraiment important et à ce que les descripteurs soient assez précis pour que l'on puisse trouver facilement les critères correspondants en regardant le travail.

Voici quelques suggestions pour la création de rubriques :

- Faire participer les élèves au processus.
- S'efforcer d'éviter ou de limiter l'emploi de mots comme « très », « souvent », « parfois » ou « beaucoup », qui sont difficiles à qualifier.
- Limiter le nombre de critères. Il devient difficile pour les élèves de se concentrer sur plus de trois à cinq aspects à la fois. Il peut notamment être nécessaire de réduire ce nombre pour certains élèves de la classe.
- Veiller à utiliser au moins trois descripteurs, mais pas plus de cinq.
- Décider s'il n'y aurait pas lieu, pour certains critères, de ne retenir que deux descripteurs (cela peut se révéler nécessaire dans l'éventualité où un critère donné n'a pas de demi-mesure : soit il est atteint, soit il ne l'est pas).
- Décider si certains critères sont plus importants que d'autres. Dans ce cas, vous pourriez leur accorder une pondération plus grande, surtout si des notes sont attribuées en conséquence de la rubrique.
- Utiliser des exemples de travaux d'élèves pour élaborer des critères et des descripteurs. Demander aux élèves de les examiner et d'en tenir compte pour l'élaboration de la rubrique.

Période de référence	Indicateurs de réussite pour le cours de Mieux-être par l'éducation physique 110					
		Non atteint (59 et moins)	Début d'atteinte (de 60 à 69)	En cours d'acquisition (de 70 à 79)	Accompli (de 80 à 89)	Exemplaire (de 90 à 100)
Nom de l'élève						
Critère	Unité :					
	Produit :					

Exemple de rubrique : Ouvrir la porte au mieux-être

Indicateurs de réussite pour le cours de Mieux-être par l'éducation physique 110 – Produit : Conception d'un plan personnel pour un mode de vie sain et actif					
Nom de l'élève	Non atteint (59 et moins)	Début d'atteinte (de 60 à 69)	En cours d'acquisition (de 70 à 79)	Accompli (de 80 à 89)	Exemplaire (de 90 à 100)
Critère					
L'objectif SMART est évident (spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et temporel).	L'énoncé de l'objectif ne rend pas compte des critères SMART.	L'énoncé de l'objectif comporte bien de 1 à 3 éléments des critères SMART.	L'énoncé de l'objectif comporte bien de 3 à 5 éléments des critères SMART.	L'énoncé de l'objectif comprend une application efficace de tous les éléments des critères SMART.	L'énoncé de l'objectif comprend une application exceptionnelle de tous les éléments des critères SMART.
Des buts du conditionnement physique relatifs à la santé et aux compétences sont intégrés.	Le plan ne comporte que peu ou pas de buts du conditionnement physique relatifs à la santé et aux compétences.	Le plan comporte des buts du conditionnement physique relatifs à la santé et aux compétences qui ne sont pas à point.	Le plan comporte des buts du conditionnement physique relatifs à la santé et aux compétences qui sont clairs.	Le plan comporte des buts du conditionnement physique relatifs à la santé et aux compétences qui sont bien rédigés.	Le plan comporte des buts du conditionnement physique relatifs à la santé et aux compétences qui sont bien réfléchis et exprimés clairement.
Des buts nutritionnels sont intégrés.	Le plan ne renferme que peu ou pas de buts nutritionnels.	Le plan renferme des buts nutritionnels qui ne sont pas à point.	Le plan renferme des buts nutritionnels qui sont clairs.	Le plan renferme des buts nutritionnels qui sont bien rédigés.	Le plan renferme des buts nutritionnels qui sont bien réfléchis et exprimés clairement.
Des buts en matière de santé psychologique sont intégrés.	Le plan ne renferme que peu ou pas de buts en matière de santé psychologique.	Le plan renferme des buts en matière de santé psychologique qui ne sont pas à point.	Le plan renferme des buts en matière de santé psychologique qui sont clairs.	Le plan renferme des buts en matière de santé psychologique qui sont bien rédigés.	Le plan renferme des buts en matière de santé psychologique qui sont bien réfléchis et exprimés clairement.
Un plan de suivi mesurant les progrès est inclus.	Il n'y a aucun plan de suivi pour mesurer les progrès dans l'atteinte des buts personnels.	Le plan de suivi ne relève que des renseignements de base pour mesurer les progrès dans l'atteinte des buts personnels.	Le plan de suivi mesure adéquatement les progrès dans l'atteinte des buts personnels.	Le plan de suivi ou d'évaluation mesure de façon approfondie les progrès dans l'atteinte des buts personnels.	Le plan de suivi mesure de façon approfondie et minutieuse les progrès dans l'atteinte des buts personnels.

Exemple de rubrique : Agir sur le mieux-être

Indicateurs de réussite pour le cours de Mieux-être par l'éducation physique 110 – Produit : Conception d'un plan d'action en faveur du mieux-être					
Nom de l'élève	Non atteint (59 et moins)	Début d'atteinte (de 60 à 69)	En cours d'acquisition (de 70 à 79)	Accompli (de 80 à 89)	Exemplaire (de 90 à 100)
Critère					
Réalisation d'une évaluation des besoins	Les élèves ne réalisent aucune évaluation des besoins d'un groupe communautaire ou le font de manière inadéquate.	Les élèves réalisent une évaluation des besoins, mais le modèle ne permet pas de recueillir efficacement les données.	Les élèves réalisent une évaluation des besoins adéquate, mais il pourrait leur manquer certains renseignements.	Les élèves réalisent une évaluation des besoins et recueillent des données utiles qui leur serviront dans la préparation de leur plan.	Les élèves réalisent une évaluation des besoins exceptionnellement bien conçue qui leur procure des renseignements exhaustifs.
Communication claire et délicate avec le groupe cible	La communication entre les élèves et le groupe cible est minimale.	La communication entre les élèves et le groupe cible est limitée, mais fonctionnelle.	La communication entre les élèves et le groupe cible est claire, respectueuse et comporte des interactions.	La communication entre les élèves et le groupe cible est claire, respectueuse et fréquente.	La communication entre les élèves et le groupe cible est réfléchie, respectueuse et fréquente.
Conception d'activités de mieux-être qui conviennent au groupe	Les activités de mieux-être ne correspondent pas à des buts ou à des activités réalistes pour la population.	Les activités de mieux-être correspondent à des activités convenables pour le groupe cible.	Les activités de mieux-être correspondent à des activités convenables pour le groupe cible.	Les activités de mieux-être correspondent à des activités convenables et bien conçues pour le groupe cible.	Les activités de mieux-être correspondent à des activités convenables et novatrices pour le groupe cible.
Inclusion d'un plan de suivi et d'évaluation pour mesurer l'efficacité du plan	Il n'y a aucun plan de suivi ou d'évaluation pour mesurer l'efficacité.	Le plan de suivi ou d'évaluation ne relève que sur des renseignements de base pour mesurer l'efficacité.	Le plan de suivi ou d'évaluation mesure adéquatement l'efficacité et fournit des renseignements utiles.	Le plan de suivi ou d'évaluation mesure de façon approfondie l'efficacité du plan et fournit des renseignements utiles.	Le plan de suivi ou d'évaluation mesure de façon approfondie l'efficacité du plan et fournit des renseignements significatifs.
Inclusion d'un forum d'échange d'information sur le mieux-être	Le forum d'échange est incomplet ou ne permet pas l'échange d'information.	Le forum d'échange est instauré, mais il n'est pas convivial.	Le forum d'échange est instauré et permet l'échange d'information de façon claire.	Le forum d'échange est instauré et permet l'échange d'information de façon engageante.	Le forum d'échange est instauré et permet l'échange d'information de façon engageante et créative.

Grille d'observation

Nom de l'élève et date	Notes et observations (ce que les élèves savent et sont capables de faire)	Prochaines étapes
Nom : Date :		
Nom : Date :		
Nom : Date :		
Nom : Date :		
Nom : Date :		

