
Table des matières

Remerciements	i
Préambule	vii
Les adolescents comme apprenants et apprenantes	1
Les caractéristiques de l'adolescence	2
Une justification pour l'éducation en santé	13
Une philosophie de l'éducation en santé	25
Objectifs	29
Résultats majeurs du programme	30
Compétences majeures	31
Survол du programme	32
Le contenu, les processus et les habiletés (7ième et 8ième années)	32
Le bien-être affectif et social (7ième et 8ième années)	32
La sexualité humaine (7ième et 8ième années)	33
Les relations personnelles (7ième et 8ième années)	33
Les drogues: le tabagisme et l'alcool (7ième année)	34
Les drogues: l'alcool et d'autres drogues (8ième année)	34
La vie active (7ième année)	35
La nutrition (8ième année)	35
La sécurité et la santé environnementale (7ième année)	36
L'adolescence: les relations personnelles et la sexualité (9ième année)	36
Profil du programme	38
Objectifs de chaque année	39
Portée et séquence	63
Stratégies d'enseignement et d'apprentissage	85
Création d'un environnement pédagogique de soutien	87
Faire face à des questions délicates	88
La confidentialité	90
Le développement de compétences sociales et personnelles	93
L'apprentissage coopératif en petits groupes	95
L'apprentissage axé sur les ressources	97
Approches interdisciplinaires	98
Le rôle du personnel au niveau de la commission scolaire	101
Le rôle des administrateurs et du personnel de l'école	102
Le rôle des enseignants	104
Proposition d'une séquence d'unités et d'un échancier	105
Le rôle du personnel de ressources communautaires dans l'école	106
Responsabilités des parents	108
Évaluation	111
Ressources pédagogiques	113
Bibliographie	119

Remerciements

Le ministère de l'Éducation et de la Formation reconnaît les efforts coopératifs de nombreuses personnes qui ont contribué de leur temps, de leurs idées, de leurs suggestions et de leurs critiques au cours des étapes diverses de l'élaboration de ce guide curriculaire. On les remercie tous.

Joan Casey, conseillère pédagogique, division de l'Élaboration des programmes, ministère de l'Éducation et de la Formation, présidente du groupe d'études sur la santé intermédiaire, coordinatrice du projet-pilote, et auteure de ce document.

On remercie **Ethel Heald**, conseillère en éducation, division de la Promotion et de l'éducation en santé, membre du premier groupe d'études sur la santé (K-9) et membre du groupe d'études sur la santé intermédiaire pour ce programme.

On témoigne notre reconnaissance spéciale aux membres du groupe d'études sur la santé intermédiaire qui ont contribué largement à l'élaboration du programme:

Carolyn Bartlett, conseillère pédagogique, division de l'Évaluation, des Recherches et de la Planification/Programmes de français, ministère de l'Éducation et de la Formation; **Rosemary Fleming**, ancienne enseignante, Mobile Central High School, Mobile; **Zonya Hiscock**, enseignante, Port de Grave Pentecostal School, Port de Grave; **Harold Stanford**, enseignant, Amalgamated Academy, Bay Roberts; **Yvette Walton**, École d'éducation physique et d'athlétiques, Université Memorial de Terre-Neuve.

On reconnaît aussi les efforts du premier groupe d'études sur la santé (K-9) lors de la première élaboration de ce document:

Sheila Anderson, ancienne conseillère pédagogique, division de l'Élaboration des programmes, ministère de l'Éducation et de la Formation; **Linda Coles**, ancienne enseignante, Macdonald Drive Elementary School, St. John's; **Thelma Hodder**, ancienne directrice, Paradise Elementary School, Paradise; **James McGettigan**, coordonnateur de programmes (coordonnateur aussi pendant la première année-pilote), Commission scolaire catholique de St. John's; **Eugene Parsons**, enseignant, Goulds Elementary School, Goulds.

On tient à remercier le personnel au niveau régional qui ont aidé dans le projet-pilote et qui ont fourni les réactions nécessaires à l'élaboration du document.

Pendant les deux années-pilote: **Robert Arklie**, coordinateur de programmes, Burin Peninsula Integrated; **James Crewe**, coordinateur de programmes, Commission scolaire des assemblées pentecôtistes; **Stuart Fairhurst**, coordinateur de programmes, Commission scolaire catholique du Labrador; **Kevin Lane**, coordinateur de programmes, Labrador East Integrated; **Lloyd Walters**, coordinateur de programmes, Western Integrated; **Mac Wells**, coordinateur de programmes, Nova Consolidated; **Paul Quigley**, coordinateur de programmes, Commission scolaire catholique Humber-St. Barbe.

Pendant la deuxième année du projet-pilote: **Ron Tobin**, coordinateur de programmes, Commission scolaire catholique de St. John's.

Nos remerciements aussi aux administrateurs qui ont assisté aux séances de formation et aux téléconférences, et qui ont contribué au processus d'élaboration:

Wilson Belbin, directeur, Jens Haven Memorial, Nain; **Soeur Anne Campbell**, directrice et ancienne enseignante-pilote, Nukum Mani Shan, Davis Inlet; **Austin Dower**, directeur et enseignant-pilote dans une école à classes multi-âges, Sacred Heart All-Grade, Conche; **Dr. Kevin Giles**, ancien directeur, Lake Academy, Fortune; **Joan Keating**, directrice, St. Peter's Elementary, St. John's; **Gary Perry**, directeur, G.C. Rowe Junior High, Corner Brook.

On voudrait surtout témoigner de la gratitude aux enseignants qui ont piloté le programme. Leurs commentaires et suggestions trouvent leur expression dans ce document.

Pendant les deux années-pilotes: **John Foley**, **Barb Parsons**, et **Carmel Squires**, St. Peter's Elementary, Mount Pearl ; **Ralph Forsey**, **Leo Leonard**, **Wayne Rideout**, et **William Tucker**, Lake Academy, Fortune; **Lester Green**, Bayview Heights Academy, Gambo; **Danny Ayre**, **Craig Wells**, **Don Wells**, et **Elsie Wells**, F.G. Bursey Memorial Collegiate, Grand Falls-Windsor; **James Randell**, **Arthur Squarey**, et **Lisa Thistle**, G.C. Rowe Junior High, Corner Brook; **Terry Keeping**, Jens Haven Memorial, Nain.

Pendant la première année du projet-pilote: **Patricia Careen**, **Anne Carew**, **Kelly Sinyard**, **Patrick Walsh** et **Dave Williams**, St. Peter's Elementary, Mount Pearl; **Ken Fells**, Jens Haven Memorial, Nain; **Craig Walsh**, Nukum Mani Shan, Davis Inlet.

Pendant la deuxième année du projet-pilote: **Patricia Buckle, Carol Anne Butler, Derm Downey, Jim Murphy** et **Marie Reddy**, St. Peter's Elementary, Mount Pearl; **Pamela Murrel**, Nukum Mani Shan, Davis Inlet; **Joe Anderson**, Jens Haven Memorial, Nain; **Marc Cormier**, École Notre Dame du Cap, Degrau; **Wendy O'Reilly**, Amalgamated Academy, Bay Roberts; **John Saunders**, Frank Roberts Integrated, Conception Bay South; **Suzelle Lavallée**, St. Pius X Junior High, St. John's; **Joseph Benoit**, École St. Anne, La Grand' Terre.

On reconnaît les efforts de **Calvin Belbin**, ancien conseiller pédagogique en ressources de l'enseignement et de **Janice Hopkins** dans la coordination de l'évaluation des vidéos. On remercie aussi le personnel de la section des ressources du curriculum et de l'enseignement, division de l'Élaboration des programmes, ministère de l'Éducation et de la Formation qui ont contribué au processus de sélection des ressources pour le programme.

On tient à remercier les professionnels qui ont apporté leur appui aux diverses étapes du processus d'élaboration:

Margaret Coombs, Isabelle Hall, Donna Noseworthy, et **Janice Pearson**, nutritionnistes dans les unités de santé régionales; **Helen Lawlor**, directrice, infirmières de santé publique, ministère de la Santé; **Joanne MacKinnon**, conseillère, santé de la reproduction, ministère de la Santé; **Eleanor Swanson**, directrice, division de la promotion de la santé, ministère de la Santé; **Lynn Vivian-Book**, conseillère, santé des parents et enfants, ministère de la Santé; **Gary Roberts**, ancien directeur de l'éducation, Alcohol and Drug Dependency Commission; **Dwain Campbell, Edith Fury**, et **Hayward Harris**, conseillers pédagogiques, division des Services de soutien aux élèves, ministère de l'Éducation et de la Formation; **Dr. Willis Jacobs**, conseiller pédagogique, division de l'Évaluation, de la Recherche et de la Planification, ministère de l'Éducation et de la Formation; **Ann Power**, ancienne directrice adjointe, division des Services de soutien aux élèves, ministère de l'Éducation et de la Formation; **Dr. Mary Kennedy**, faculté d'éducation, Université Memorial de Terre-Neuve.

On reconnaît l'apport de **Linda Carter, Bernadette Doyle, Elizabeth Seiffert, Nancy Skinner, Carol Wallace**, éducatrices en santé, unités de santé régionales, ministère de la Santé.

On tient à remercier les commissions scolaires et d'autres agences qui ont donné leurs réactions à la première version du document:

Commissions scolaires

Nova Consolidated; Avalon North; Avalon Consolidated; Port aux Basques Integrated; Western Integrated; Labrador East Integrated; Conception Bay South Integrated; Exploits-White Bay Roman Catholic; Humber-St. Barbe Roman Catholic; Western Avalon Roman Catholic; Pentecostal Assemblies.

Agences diverses

Newfoundland Agencies for School Health; Alcohol and Drug Dependency Commission; Association des commissaires d'écoles de Terre-Neuve et du Labrador; Conseil intégré sur l'éducation; Conseil catholique sur l'éducation; Conseil des assemblées pentecôtistes sur l'éducation; Section de Programmes de langues, division de l'Élaboration des programmes, ministère de l'Éducation et de la Formation; les Services de soutien aux élèves, ministère de l'Éducation et de la Formation; ministère de la Santé; Newfoundland Lung Association; Ministère des services sociaux; Division de l'Évaluation, de la Recherche et de la Planification, ministère de l'Éducation et de la Formation.

Le manuscrit fut préparé pour l'édition par la section Programmes et ressources pédagogiques, division de l'Élaboration des programmes: **Bernadine Kehoe**, claviste de traitement de texte II et **Joe Vaters**, artiste graphique pour le dessin de couverture.

Version française

Le ministère de l'Éducation et de la Formation de Terre-Neuve et du Labrador tient à remercier les personnes suivantes pour leur contribution à la version française de ce document.

Pour la traduction du document, **Translation Associates**, St. John's, Terre-Neuve.

Pour la révision et l'adaptation, **Renée Keough**, conseillère, administration de l'entente bilatérale, ministère de l'Éducation et de la Formation, et **Suzelle Lavallée**, conseillère pédagogique, français langue première, ministère de l'Éducation et de la Formation.

Pour le traitement de texte, les graphies et la mise en page, **Brigitte Allain-Kashefi**, claviste I, ministère de l'Éducation et de la Formation.

Pour consultations additionnelles, **Patrick Balsom**, directeur, Programmes de langues, ministère de l'Éducation et de la Formation; **Glenn Loveless**, directeur, Élaboration des programmes, ministère de l'Éducation et de la Formation.

Ce document est une traduction et une adaptation de *Adolescence: Healthy Lifestyles, Health and Personal Development Curriculum Guide*, Government of Newfoundland and Labrador, Department of Education, Division of Program Development, 1993.

Préambule

Ce guide du programme de santé au pré-secondaire *L'adolescence: styles de vie sains* vise à aider les enseignants et les enseignantes à fournir une approche globale face à l'enseignement de la santé et du développement personnel aux élèves des septième, huitième et neuvième années. La philosophie, les buts et les objectifs terminaux du programme s'adressent à ces concepts et à ces questions qui portent sur la vie des jeunes.

Les caractéristiques du développement des adolescents et des adolescentes, et leurs implications pour les programmes, sont mises à l'avant dès le début. Elles fournissent des renseignements valables tant pour planifier les activités éducatives que pour structurer et maintenir le milieu de l'apprentissage.

Le programme, dans son contenu et son approche, se base sur ce que les recherches actuelles révèlent sur les besoins de l'adolescent dans une gamme de domaines où il faut faire preuve d'habiletés reliées à la santé et à la vie. En plus, pendant les cinq dernières années, les résultats de plusieurs études ont indiqué des soucis croissants dans le domaine de la promotion de la santé sur le plan national et, de façon plus spécifique, ont identifié la nécessité de meilleurs programmes de santé dans les systèmes scolaires. Tout comme les services de santé sont reconnus comme la pierre angulaire du système de santé canadien, la promotion de la santé s'apprête à devenir un élément aussi important de ce système.

Le programme du pré-secondaire prend son élan du programme de santé dans le primaire/élémentaire puisqu'on se concentre sur une approche globale face à la santé et bien des concepts généraux qu'on présente dans le primaire/élémentaire se voient élaborer à ce niveau-ci. Le programme se relie aussi aux buts du programme de la neuvième année et comprend quelques objectifs de *Adolescence: Relationships and Sexuality*. Ainsi, en plus de traiter des concepts pertinents aux élèves des septième et huitième années, on prépare l'approche globale à l'éducation sexuelle de la neuvième année.

Les adolescents comme apprenants

Les jeunes adolescents passent par une période de changements physiques, affectifs, intellectuels, moraux et sociaux. Puisque la nature de ces changements s'avère souvent intense et variée, il faut que les enseignants et les enseignantes sachent les reconnaître et les examiner.

Pour les fins de ce document, l'adolescence se divise en la première adolescence, de dix à quatorze ans, période qui comprend les changements biologiques de la puberté et un nouvel intérêt au sexe opposé, et l'adolescence moyenne, de quinze à dix-sept ans, période d'une autonomie croissante et une découverte de soi qui mènent à la formation d'une identité distincte. Il y a une grande différence entre les caractéristiques des adolescents au début de la septième année et celles des adolescents à la fin de la neuvième année.

Alors qu'on a identifié quelques caractéristiques générales des adolescents, on a besoin de reconnaître que les caractéristiques changeantes se retrouvent sur un continuum avec bien des variations à chaque année scolaire et aux âges différents. Chaque jeune personne est un être unique et toute tentative de classement doit se faire de façon générale.

Les enseignants et les enseignantes, de par leur expérience, des observations attentives et une évaluation continue, sauront reconnaître d'autres rythmes de croissance et d'accomplissements parmi les jeunes. La nature physique, intellectuelle, morale, affective et sociale de la jeune personne devrait être prise en considération quand on veut mettre sur pied un programme de santé et d'accomplissement personnel. Quant aux élèves ayant des problèmes d'apprentissage, il est important de se rappeler qu'ils et qu'elles ont les mêmes besoins que les autres jeunes et qu'on peut répondre à bien des besoins par voie de ce programme.

Le plan suivant, basé sur *The Report of the Junior High Reorganization Committee*, du ministère de l'Éducation et de la Formation et *A Portrait of Young Adolescents in the 1990's*, du Centre pour jeunes adolescents, fait ressortir les caractéristiques majeures de **tous** les jeunes et suggère des implications curriculaires pour l'élaboration d'un programme qui réponde à leurs besoins et à leurs intérêts. On devrait considérer ce plan développemental comme un cadre de travail plutôt qu'un énoncé définitif sur la nature de l'adolescence.

Tout comme une image à l'écran d'un ordinateur composée d'une multitude de points, la vue sur l'adolescence créée à partir de chaque jeune forme une vision globale. En regardant le tableau panoramique de l'adolescence, il est important de ne pas négliger les personnes qui créent cette image. La perspective globale devrait servir à guider ceux qui sont impliqués dans la croissance et l'épanouissement de chaque jeune.

Les caractéristiques de l'adolescence

Caractéristique physique

La première adolescence est une période de croissance physique rapide.

Implications

Le programme devrait fournir les expériences et les occasions qui aideront les élèves à comprendre leur propre épanouissement physique.

On devrait mettre l'emphase sur la façon dont les enseignants et les enseignantes traitent les élèves dans le cadre social de l'école et de la salle de classe.

Caractéristique physique

La force, le niveau d'énergie, l'endurance et la maturation sexuelle des garçons et des filles augmentent à des moments et à des rythmes différents.

Implications

On doit fournir des occasions pour l'interaction sociale constructive et pour l'établissement d'un environnement stable et sain dans la salle de classe.

On doit identifier des problèmes psychomoteurs et élaborer des solutions à ces problèmes tout en encourageant et préservant le respect de soi.

A cause de la grande diversité dans le développement sexuel chez les garçons et les filles à ce stade, le programme devrait refléter la gamme de besoins et d'intérêts des élèves.

On devrait promouvoir les bénéfices des activités physiques et la bonne forme.

Le programme devrait allouer du temps aux activités physiques, aux amusements, et à la détente.

On devrait promouvoir les bénéfices de la bonne nutrition et d'un régime sain.

Caractéristique affective

Les émotions intenses jouent un rôle évident dans la vie des adolescents. Les humeurs durent plus longtemps et les émotions ont une durée plus longue.

Implication

Les enseignants chargés de jeunes adolescents devraient comprendre les conflits internes de leurs élèves et le programme devrait fournir aux élèves des occasions de réfléchir à ces conflits.

Caractéristiques affectives

On voit un besoin croissant d'autonomie qui se manifeste dans l'affirmation de soi.

La peur d'être rejeté et des sentiments d'incertitude et d'inadaptation dans des situations nouvelles sont communs.

Implications

Les adolescents ont besoin d'être encadrés dans des limites nettes.

On devrait fournir des occasions qui permettront le développement des capacités décisionnelles, le leadership, l'indépendance, l'autonomie et la responsabilité.

Les enseignants et les enseignantes devraient fournir la stabilité nécessaire et un modèle positif à imiter.

On devrait inviter les adolescents à apprendre dans un environnement sans risques ou avec peu de risques.

Les adolescents comme apprenants

Caractéristique affective

Les termes "variabilité" et "intensité" décrivent bien l'état affectif des jeunes adolescents. Les nouvelles réponses émotionnelles et sexuelles mûrissent accompagnées d'une sensibilité émergente et de l'épanouissement de la pensée réflexive.

Implication

Les jeunes devraient se rendre compte de leurs sentiments et de ceux des autres au moyen de la discussion et de l'expression libre. De telles activités leur permettent aussi d'ordonner leurs propres idées.

Caractéristiques affectives

Les adolescents sont timides et critiques de soi, susceptibles aux moments de manque de respect de soi.

Les jeunes adolescents s'évaluent et se définissent de façon continue pendant qu'ils et qu'elles cherchent une identité.

Implications

Les programmes devraient fournir aux élèves les occasions de rehausser le respect de soi, de réussir et de se faire valoir devant les autres.

On a besoin de leur faire comprendre comment la rétroaction positive et négative contribuent au respect de soi et au bien-être.

Caractéristique intellectuelle

Les jeunes adolescents sont extrêmement curieux et exigent que leur apprentissage soit pertinent. Comme leur capacité d'absorber et de relier les informations augmentent, leur recherche d'une structure dans ces informations s'accroît aussi.

Implication

Il faut une approche expérientielle. On doit faire face à la demande de pertinence en fondant les concepts du programme dans la vie, en se servant d'exemples de personnes réelles, et en leur demandant de faire participer leur famille, leur école et leur communauté de façon significative.

Caractéristique intellectuelle

La capacité d'absorber et de faire des liens entre des informations augmente. Ils et elles cherchent à comprendre les règles et les conventions et ont tendance à mettre en question toute expérience.

Implication

Le programme devrait fournir l'occasion de mettre en question et d'analyser des situations pour faire évoluer le potentiel pour l'analyse critique et la prise de décision.

Caractéristiques intellectuelles

La capacité de former des concepts abstraits et hypothétiques et de mettre en oeuvre des approches pour résoudre des problèmes complexes s'épanouissent, mais le rythme varie selon la personne et le stade de développement.

L'enfant âgé de onze ans pense de façon concrète à partir d'une perspective égocentrique, se concentre sur l'immédiat, tandis que l'enfant de quatorze ou quinze ans pense de façon abstraite, car il a la capacité de considérer des possibilités, non seulement les faits réels. Les adolescents plus âgés savent voir les choses à partir de la perspective d'autrui, se concentrent sur les conséquences perçues d'un comportement au lieu de la satisfaction immédiate des besoins, et réfléchir sur l'exception aux règles.

Implications

Le programme devrait permettre la transition de la pensée concrète vers la pensée abstraite aux moments appropriés.

Les jeunes devraient être exposés aux situations d'apprentissage où ils et elles peuvent mettre en oeuvre leurs capacités de résoudre des problèmes de la vie réelle.

Caractéristique intellectuelle

Les jeunes adolescents réagissent bien aux situations qui leur offrent l'occasion de s'exprimer de façon créatrice, étant donné un milieu qui les appuie et une expérience appropriée.

Implication

On devrait fournir des occasions aux jeunes de se servir de leur imagination et d'explorer leurs intérêts personnels à un niveau approprié.

Caractéristique intellectuelle

Les jeunes adolescents s'intéressent à planifier beaucoup de leurs propres expériences d'apprenants.

Implications

Il faut de la souplesse de sorte que l'élève se trouve encouragé dans son accomplissement et ses intérêts.

On devrait fournir des occasions qui permettent aux adolescents de prendre la responsabilité pour la direction de leur propre apprentissage.

Caractéristiques intellectuelles

Les adolescents s'orientent vers le présent plutôt que vers l'avenir.

Les adolescents se croient souvent immortels, infertiles et invulnérables.

Implications

Il se peut qu'ils ne se rendent pas compte des conséquences d'un comportement où ils courent un risque.

On devrait fournir des occasions qui leur permettent de prendre conscience des comportements dangereux et de former des attitudes appropriées.

Il leur faut une structure et des balises qui mettent des limites et qui les impliquent dans le processus de prendre des décisions.

Les adolescents comme apprenants

Caractéristique sociale

Les jeunes adolescents cherchent l'autonomie et développent une identité, d'abord dans les groupes, et en fin de compte une notion de qui ils sont par rapport au monde.

Implications

Ils et elles ont besoin de temps pour réfléchir sur les réactions qu'ils et qu'elles reçoivent des autres et pour se dresser une image de soi à travers l'exploration.

On devrait leur fournir des occasions de prendre des décisions, de porter un jugement personnel et de développer une conscience sociale.

On devrait encourager la responsabilité de soi.

Caractéristiques sociales

Ils et elles luttent contre des sentiments ambivalents face à l'autonomie et la dépendance des parents.

Ils et elles sont très sensibles aux espérances parentales, en sont conscients, et ont peut-être de la difficulté à accepter la critique.

Implications

Il faut comprendre la dynamique des relations parents-adolescents et fournir des occasions de rehausser les relations familiales et communautaires.

Caractéristique sociale

Les jeunes sont fortement influencés par leurs pairs et le désir d'être accepté par les pairs se fait valoir pendant cette période.

Implications

Il faut fournir des occasions pour établir des relations positives de pairs.

On devrait profiter de la pression des pairs pour structurer les expériences d'apprentissage et assurer aussi le soutien des pairs.

Les élèves ont besoin de se sentir acceptés; ils et elles devraient faire l'expérience du succès. Le programme devrait leur fournir l'occasion de travailler en groupe afin de promouvoir leur compétence sociale croissante. Il faut faire comprendre comment la rétroaction positive et négative influencent le bien-être.

Caractéristique sociale

Les valeurs des adolescents ont tendance à ressembler plus à celles des parents qu'à celles de leurs pairs.

Implications

Les enseignants et les enseignantes devraient faire un effort pour guider le sens de loyauté chez l'élève. On devrait encourager les élèves à évaluer leur loyauté.

On devrait encourager l'interaction sociale positive avec des adultes qui les aiment et qui servent de modèles à imiter.

Caractéristique sociale

La tendance vers l'adoration des héros et vers la recherche de modèles à imiter est commune.

Les adolescents comme apprenants

Implication

On devrait se servir de modèles appropriés à imiter afin de promouvoir les concepts du programme.

Caractéristique sociale

Les jeunes adolescents éprouvent des difficultés face aux relations garçon-fille. Plusieurs sont timides et peu certains de la façon de se comporter. De préférence, les garçons s'associent avec d'autres garçons. Les filles ont tendance à préférer des garçons plus âgés à ceux de leur propre âge.

Implications

Les relations garçon-fille et leurs implications pour l'administration de la salle de classe et de l'école devraient être comprises par les enseignants et les directeurs ou les directrices quand on planifie l'interaction sociale et le groupement.

Les actions des adolescents se basent souvent sur des mythes et des informations erronées. En plus, l'influence des médias et de la culture se fait sentir dans leur perception des hommes, des femmes et des relations.

Caractéristique sociale

Dans le milieu de la salle de classe, ils et elles semblent aimer travailler en groupe et ils semblent produire plus de résultats en groupe.

Implication

On devrait enseigner aux élèves comment gérer les pressions sociales que provoquent les compétitions. On devrait encourager une attitude saine envers la concurrence. On devrait encourager les élèves à faire des efforts pour s'améliorer.

Caractéristique morale

Les jeunes adolescents passent d'une moralité basée sur la convention ou le précepte à celle basée sur des valeurs personnelles. Leur recherche émergente de valeurs, leur conscience naissante de la sexualité et leur besoin de trouver un sens à la vie, sont des forces puissantes qui se passent sous la surface qu'ils et qu'elles présentent au monde.

Implications

Le passage des valeurs imposées aux valeurs personnelles exige que l'école soit consciente des valeurs qui se retrouvent partout dans le système scolaire et qu'elle y réagisse de façon appropriée.

On devrait fournir aux jeunes l'occasion d'examiner les valeurs et de comprendre:

les valeurs prônées par leur société et les raisons qu'on propose pour les justifier;

les valeurs qu'ils tiennent; s'ils agissent selon ces valeurs, si ces valeurs sont en conflit avec d'autres, etc.

Caractéristique morale

Ce passage a comme résultat la mise en question des valeurs, des attentes culturelles, et de l'enseignement religieux. Il en résulte aussi l'évolution d'une responsabilité personnelle envers ses actions; leur conscience morale se développe; le sentiment de culpabilité se fait voir souvent.

Implications

L'examen des valeurs exige qu'on les discute dans une ambiance ouverte et exploratrice. Les approches autoritaires et les énoncés de jugements ne sont pas de mise puisqu'ils entravent la discussion et empêchent l'expression des attitudes réelles et des malentendus.

En établissant ses valeurs, il est utile de poser la question "qu'est-ce qu'on ferait dans telle ou telle situation?", mais la question cruciale à poser c'est "que devrait-on faire?"

Les adolescents comme apprenants

La question que pose l'idée de devoir implique une croyance en certaines valeurs persistantes. Elles s'expriment dans la théologie chrétienne, et sont généralement acceptées par les personnes morales dans toute société. Les programmes devraient inviter les élèves à examiner de telles valeurs.

La discussion ouverte devrait aussi permettre la compréhension du fait que la vie est pleine de situations où les valeurs sont en conflit. Les élèves ont besoin de temps et d'occasions pour examiner de telles situations et pour développer des compétences pour les résoudre.

Caractéristique morale

Les jeunes adolescents ont des critères assez rigides pour le bien et le mal. À mesure qu'ils et qu'elles grandissent, leur concept de justice devient moins égocentrique et ne se mesure plus au mètre. Ils et elles ont un sens plus aïgu de la justice.

Implications

Des valeurs positives devraient s'élaborer à travers un contenu spécifique.

On devrait leur fournir des occasions d'examiner et de résoudre des dilemmes tant sur le plan social que personnel.

Caractéristique morale

Ils et elles commencent à apprécier les bénéfices d'une action en groupe concertée et de se montrer plus soucieux des autres.

Implications

On devrait fournir des occasions dans le travail en groupe de s'entraider à avoir une meilleure compréhension des différences individuelles, et de développer des aptitudes d'interaction en groupe.

On devrait fournir des occasions aux élèves pour l'expression concrète de leurs soucis envers les autres et dans l'école et dans la communauté.

Une justification pour l'éducation en santé

La liste suivante de documents vise à présenter des preuves et un appui à un programme compréhensif sur la santé et l'accomplissement personnel basé dans les écoles.

School Health Education Evaluation (SHEE), 1985

Enquête Promotion de la santé, 1986

*Enquête Promotion de la santé, 1990; Rapport technique
Profil de Terre-Neuve, 1993 (premier brouillon)*

Résumé de l'étude sur les attitudes et comportements des Canadiens en matière de santé, 1986

La santé pour tous: Plan d'ensemble pour la promotion de la santé, 1986

Étude sur les jeunes canadiens face au SIDA: Newfoundland report, 1988

Sexuality AIDS and Decision Making: A Study of Newfoundland Youth, 1992

Nos jeunes, leur santé, 1992

L'évaluation de l'éducation en santé dans les écoles

Une des études les plus importantes menées dans le domaine de l'éducation en santé est *School Health Education Evaluation (SHEE)* qui fut publiée aux États-Unis en 1985. C'était une série d'études sur le terrain qui visaient à évaluer les quatre programmes d'éducation en santé qu'on mettait en pratique dans les districts scolaires de vingt états. L'objectif principal du projet était de fournir une base scientifique pour l'élaboration d'un programme compréhensif d'éducation en santé dans les écoles en mesurant les effets des programmes d'éducation en santé sur les élèves, les enseignants et les parents.

Le projet SHEE démontre clairement qu'un programme de santé soigneusement préparé est un moyen efficace d'aider les jeunes à améliorer leurs connaissances en santé, leur comportement et leurs attitudes. Les résultats indiquèrent aussi que les effets de l'éducation en santé dans les écoles se relient de façon directe aux ressources allouées à la préparation, à la mise en oeuvre et à la prestation du programme. D'autres facteurs affectant le succès des programmes étaient le nombre d'heures d'instruction, les stages de recyclage et la formation des enseignants.

Enquête promotion de la santé

Une autre étude, *Enquête promotion de la santé*, menée en 1985, explora les pensées, les sentiments et les connaissances des Canadiens sur la santé, et les liens avec le comportement. Les résultats du sondage indiquent ce qui suit sur les Canadiens:

Ils et elles se croient en bonne santé.

Ils et elles ont l'intention de se comporter de façon saine, mais ne réalisent pas cette intention.

Leur familles et leurs amis influencent leur comportement en matière de santé.

Les habitudes positives en santé sont la norme sociale sauf parmi les pauvres, ceux ayant une faible scolarisation et les chômeurs. Il paraît que la mauvaise santé elle-même se pose en barrière aux comportements positifs en santé.

Ils et elles étaient d'accord que l'école est l'endroit approprié pour promouvoir la santé.

Basées sur les résultats du sondage, les recommandations suivantes sont proposées:

La promotion de la santé devraient avoir des facettes multiples et ne pas se fonder trop sur les informations. Elle devrait inclure des initiatives sur le plan de la politique et du programme.

La promotion de la santé devrait viser non pas seulement la personne mais aussi l'environnement social proche afin de permettre aux gens de faire des changements véritables.

On devrait faire des efforts extraordinaires pour améliorer la santé des défavorisés.

Enquête promotion de la santé, 1990: Profil de Terre-Neuve

Un deuxième cycle de l'*Enquête promotion de la santé* a été mené en 1990 par Statistiques Canada où on posait des questions de base pareilles à celles posées en 1985. Les résultats du Sondage 1990 indiquent les faits suivants sur les Terre-Neuviens:

Le nombre de Terre-Neuviens qui considèrent l'activité physique et l'abandon du tabagisme comme facteurs contribuant à la bonne santé a augmenté de façon dramatique.

Justification

Le pourcentage de Terre-Neuviens qui font une activité physique chaque jour a diminué (29% en 1985 contre 22,9% en 1990).

Le pourcentage de Terre-Neuviens qui fument a baissé de 8% depuis 1985. Pourtant, les Terre-Neuviens continuent à fumer plus que la population générale du Canada.

Le pourcentage de Terre-Neuviens qui boivent de l'alcool est inférieur à celui des Canadiens et a diminué légèrement depuis 1985.

Les Terre-Neuviens rapportent un taux légèrement inférieur d'usage de drogues prescrites et non-prescrites. Il y a un différentiel de genre: les femmes utilisent plus de drogues prescrites tandis que les hommes utilisent plus de drogues non-prescrites.

Environ 70% de la population de Terre-Neuve rapporte qu'ils et qu'elles ne sautent jamais le petit déjeuner, contre 62% en 1985.

Environ un tiers des Terre-Neuviens essaient actuellement de perdre du poids.

Plus de Terre-Neuviennes ont eu des rapports sexuels avant l'âge de vingt ans que leurs homologues canadiens (71,9% contre 59%) et plus de Terre-Neuviennes se perçoivent comme ne courant aucun risque ou peu de risque de maladies transmissibles sexuellement (MTS).

Plus de Terre-Neuviens (que leurs homologues canadiens) rapportent leur premier rapport sexuel avant l'âge de 17 ans (53,6% contre 40,3%). La perception des Terre-Neuviens du risque encouru de MTS est plus près de la norme canadienne que celle rapportée par les Terre-Neuviennes. Pourtant, les Terre-Neuviens rapportent un taux plus bas d'usage de préservatifs que leurs homologues canadiens (59,6% contre 66,9%).

Les Terre-Neuviens, en comparaison avec les autres Canadiens en général, disent qu'ils et qu'elles font moins attention aux questions environnementales. Moins de Terre-Neuviens rapportent qu'ils et qu'elles compostent les déchets et moins perçoivent l'impact de la pollution environnementale sur la santé personnelle comme significatif.

Les Terre-Neuviens qui rapportèrent des changements de comportement dans le domaine de la santé pendant les 12 mois précédents citèrent comme facteurs qui les avaient aidés à faire des changements de comportement: la connaissance accrue des risques (76,1%); l'appui de la famille et des amis (52,1%); le bon exemple des autres (42,9%); des conseils ou de l'aide de professionnels (39,3%).

La santé pour tous: Plan d'ensemble pour la promotion de la santé

En 1986, *La santé pour tous: Plan d'ensemble pour la promotion de la santé* est devenu le cadre philosophique qui annonce la prochaine génération de la promotion en matière de santé. On y identifie trois mécanismes intrinsèques à la promotion de la santé:

les soins de soi
l'aide mutuelle
les environnements sains

Selon *La santé pour tous: Plan d'ensemble pour la promotion de la santé* la promotion de la santé implique un engagement, malgré les difficultés, à réduire les inéquités, à élargir la prévention et à aider les gens à venir à bout de leurs circonstances. Cela veut dire encourager la participation publique, affermir les services de santé communautaires, et coordonner la politique de santé publique. De plus, cela veut dire créer des environnements qui mènent à la bonne santé où les citoyens sont à même de se soigner et de s'offrir un appui pour résoudre et pour gérer leurs problèmes de santé collectifs.

Résumé de l'étude sur les attitudes et comportements des Canadiens en matière de santé

L'étude sur les attitudes et comportements des Canadiens en matière de santé (1985), fut "entreprise pour stimuler des efforts menant à l'élaboration et à l'amélioration des programmes en éducation et en promotion de la santé." On voulait identifier les attitudes et les comportements reliés à la santé parmi les jeunes Canadiens et Canadiennes de 9, 13 et 15 ans.

L'étude fut exécutée par le Groupe d'évaluation des programmes sociaux de l'Université Queen's, appuyé par un groupe consultatif d'éducateurs en santé de toutes les régions du Canada. Elle complète une étude précédente, le *Canada Health Knowledge Survey*. Ensemble, ces études fournissent une base solide de données à partir de laquelle on saura prendre des initiatives pour diminuer les risques auto-imposés dans le domaine de la santé et promouvoir des styles de vie sains.

Les résultats nationaux indiquent que Terre-Neuve et le Labrador occupaient le dernier rang pour tous les grades dans la consommation de nourriture des quatre catégories; dernier rang au Canada dans la consommation de fruits et de légumes; dernier rang aussi dans la consommation de lait. De toutes les provinces, Terre-Neuve et le Labrador avaient la plus forte proportion de jeunes des 7^{ième} et 10^{ième} années dans la catégorie "élevée" pour la consommation de nourriture haute en sucre, en sel et en matières grasses, et la plus faible proportion dans la catégorie "élevée" dans la consommation de nourriture haute en fibre.

Justification

Comparés aux élèves des autres provinces, ceux et celles de Terre-Neuve et du Labrador étaient similaires dans les pourcentages de personnes au-dessus ou au-dessous du poids normal.

Pour toutes les années scolaires du sondage, Terre-Neuve et le Labrador avaient un des plus faibles pourcentages d'élèves qui assistaient à une classe d'éducation physique tous les jours. Les élèves des 7^{ième} et 10^{ième} années se trouvaient parmi les jeunes canadiens et canadiennes qui regardaient le plus la télévision.

La province avait la plus forte proportion de jeunes qui fument mais un pourcentage faible en ce qui concerne la consommation d'alcool. Les jeunes de Terre-Neuve et du Labrador qui boivent de l'alcool, pourtant, consomment plus d'alcool que la moyenne pour les jeunes canadiens et canadiennes.

Les élèves de la province étaient près de la norme canadienne dans l'usage du cannabis.

En ce qui concerne les questions de sécurité personnelle (l'usage de ceintures de sécurité, le comportement comme piétons, et l'auto-stop) les élèves de Terre-Neuve et du Labrador étaient similaires à ceux et à celles des autres provinces.

Pour la plupart des élèves de la province, le respect de soi était inférieur à la moyenne nationale, les rapports avec les parents étaient similaires à la norme nationale, mais plus de jeunes de la province avaient l'impression que leurs parents avaient des espérances trop élevées pour leurs enfants et une proportion plus faible se sentaient bien compris par leurs parents. Plus de jeunes de la province apprenaient leurs connaissances sur le sexe de leurs amis et ils et elles étaient au dernier rang en ce qui concerne le rôle joué par les parents dans l'éducation sexuelle.

Étude sur les jeunes canadiens face au SIDA: Rapport de Terre-Neuve

En 1988, le Groupe d'évaluation des programmes sociaux de l'Université Queen's mena une troisième étude, *Les jeunes canadiens face au SIDA*. Elle se concentrait sur les connaissances, les attitudes et les comportements des jeunes Canadiens et Canadiennes en ce qui concerne le SIDA et d'autres maladies transmises sexuellement. L'étude, parrainée par le Programme national de recherches et de développement sur la santé de Santé et Bien-être Canada, fut entreprise en collaboration avec le Centre fédéral du SIDA et les membres du comité interdisciplinaire d'experts sur les maladies transmises sexuellement parmi les enfants et les adolescents.

On visait à évaluer les connaissances, les attitudes et les comportements des jeunes canadiens et canadiennes dans les classes des 7^{ième}, 9^{ième} et 11^{ième} années en ce qui concerne le syndrome de l'immuno-déficience acquise (SIDA) et d'autres maladies transmises sexuellement (MTS): les connaissances, les sources d'informations sur la maladie, les attitudes envers les personnes ayant le SIDA, l'homosexualité, l'usage des préservatifs, la permissivité et les comportements sexuels.

Les résultats de l'étude indiquent:

En général, la majorité des jeunes Canadiens et Canadiennes, y compris ceux et celles de Terre-Neuve et du Labrador, avaient des rapports positifs avec leurs parents. En comparaison avec leurs pairs canadiens, moins d'élèves de la 9^{ième} année de la province demandaient des conseils à leurs parents sur des questions graves et plus d'entre eux et elles étaient d'accord qu'il y avait des moments où ils et elles auraient bien voulu quitter le foyer familial.

En comparaison avec leurs homologues canadiens, plus de jeunes de Terre-Neuve et du Labrador rapportent des problèmes à prendre des décisions (7^{ième} année: 41% contre 34%; 9^{ième} année: 32% contre 24%; 11^{ième} année: 35% contre 27%).

En général, les jeunes Canadiens manifestaient des indications positives en santé mentale. Sur certaines questions de santé mentale ("je suis heureux/heureuse," "je me sens souvent déprimé/déprimée," "souvent je ne dors pas tant je me fais du souci," "quelquefois je pense à me suicider" et "l'avenir semble prometteur") la proportion de jeunes de la province qui répondaient de façon positive était en moyenne similaire à celle des autres jeunes Canadiens. Pourtant, plus de jeunes de la 9^{ième} année de la province disaient qu'ils et qu'elles ne dormaient pas souvent tant ils et elles se faisaient du souci.

Plus de jeunes de Terre-Neuve et du Labrador que leurs homologues canadiens rapportaient la pression des pairs pour boire de l'alcool (20-25% contre 11-15%).

Quand les élèves des 9^{ième} et 11^{ième} années buvaient de l'alcool, ils et elles étaient plus enclins que leurs homologues canadiens à prendre trois verres d'alcool ou plus pendant une séance.

En comparaison avec la moyenne nationale, un plus fort pourcentage d'élèves des 9^{ième} et 11^{ième} années rapportait qu'ils et qu'elles fumaient des cigarettes tous les jours (27-32% contre 19-25%).

Le nombre d'élèves des 7^{ième}, 9^{ième} et 11^{ième} années de la province qui utilisaient le cannabis au moins une fois par mois était similaire à celui de leurs homologues canadiens.

Comparés aux élèves du Canada, plus d'élèves des 7^{ième}, 9^{ième} et 11^{ième} années à Terre-Neuve et au Labrador recevaient leurs informations sur le SIDA du matériel imprimé (43, 51 et 66% contre 38, 44 et 57%) et plus d'élèves de la 7^{ième} année recevaient des connaissances sur le SIDA à l'école (32% contre 27%); pourtant, moins d'élèves de la 7^{ième} année en apprenaient sur le SIDA chez leur famille (24% contre 32 %) et moins d'élèves de la 11^{ième} année citaient l'école (25% contre 31 %) comme source principale des informations sur le SIDA.

Justification

Les élèves de la 9^{ième} et de la 11^{ième} années de la province, en moyenne, avaient des informations moins précises que celles de leurs homologues canadiens sur les MTS (43 et 51% contre 52 et 56%). Ils et elles étaient parmi les moins informés entre les jeunes du Canada sur l'étape asymptomatique associée avec bien des MTS et étaient plus enclins à contracter des MTS plus d'une fois; en plus, moins des élèves de la 9^{ième} année savaient que les pilules anticonceptionnelles ne protègent pas la femme contre les MTS (62% contre 83%).

La majorité des élèves canadiens de la 7^{ième} année, et une proportion encore plus forte à Terre-Neuve et au Labrador, s'étaient livrées à des activités sexuelles préliminaires.

Comparés aux élèves canadiens de la 9^{ième} année, plusieurs de ceux et de celles de Terre-Neuve et du Labrador avaient participé à des activités sexuelles telles que les baisers prolongés, les caresses au-dessus et en-dessous de la taille, et les rapports sexuels.

A Terre-Neuve et au Labrador, en comparaison avec d'autres jeunes Canadiens, plus d'élèves de la 7^{ième}, de la 9^{ième} et de la 11^{ième} années puisaient leurs connaissances sexuelles de leurs amis et de la télévision, et moins d'élèves faisaient mention de la famille (36, 30 et 28% contre 49, 40 et 34%) comme source de connaissances sexuelles. En plus, moins d'élèves de la 7^{ième} et de la 11^{ième} années recevaient leurs connaissances sur le sexe des programmes scolaires (27 et 24% contre 34 et 29%).

Malgré leurs connaissances sur le SIDA et les MTS, les jeunes Canadiens et Canadiennes continuent à se comporter de façon à encourir des risques.

Le *Rapport de l'étude sur les jeunes canadiens face au SIDA* recommande que les programmes d'éducation en santé incluent les points suivants:

des renseignements actuels, complets, clairs, précis et explicites;

une identification nette de la probabilité de se faire infecter par le VIH comme résultat de participer aux activités comportant un risque faible ou fort;

une gamme de choix de comportements sexuels comprenant l'abstinence, mais ne s'y limitant pas;

le développement de compétences personnelles y compris la formation en prise de décisions responsables et la communication interpersonnelle;

l'engendrement de la compassion envers les personnes ayant le SIDA ou infectées de VIH, et de la tolérance envers l'homosexualité.

Sexuality, AIDS and Decision Making: A Study of Newfoundland Youth

En 1991, un sondage intitulé *Sexuality, AIDS and Decision Making: A Study of Newfoundland Youth* fut entrepris par le ministère de l'Éducation et l'École de services sociaux de l'Université Memorial. On visait à déterminer si aucun changement n'était survenu dans les connaissances, les attitudes, les croyances et les comportements parmi les adolescents de la province depuis l'étude de 1988 sur les jeunes canadiens et le SIDA, et à explorer les caractéristiques des habiletés dans la prise de décisions et les connaissances des adolescents dans les questions sexuelles.

Le sondage indiquait que les élèves de la 11^{ème} année à Terre-Neuve et au Labrador en 1991 étaient mieux informés que leurs homologues en 1988 lors de *l'Étude sur les jeunes canadiens face au SIDA*, et quelques-unes de leurs attitudes étaient devenues nettement plus ouvertes et moins intolérantes.

Les élèves de la 11^{ème} année en 1991 sont moins enclins à demander des conseils aux parents que leurs homologues de l'étude en 1988 (39% contre 33%) et l'opinion de leurs parents envers eux et elles est devenue moins importante (92% contre 86%).

Un pourcentage plus élevé d'élèves avouent qu'ils et qu'elles sont "souvent déprimés" (33% contre 38%) et le nombre de ceux et celles qui ont nourri des pensées de suicide a augmenté de façon plus marquée (24% contre 30%).

La pression exercée par les pairs pour boire de l'alcool a diminué, paraît-il (20% contre 15%).

L'école a rehaussé son statut et sa crédibilité comme source d'informations sur le SIDA (25% contre 47%), les MTS (37% contre 56%) et les connaissances sexuelles (24% contre 33%).

Les personnes atteintes du VIH se font accepter plus parmi les adolescents de Terre-Neuve et du Labrador, et l'homophobie semble décliner dans ce groupe d'âge.

Bien moins d'adolescents se disent "gênés" d'acheter des préservatifs (48% contre 35%) et moins de ce groupe d'âge interprètent la possession d'un préservatif comme l'équivalent d'un accord tacite de participer aux rapports sexuels (66% contre 54%).

Les connaissances sur le SIDA et les MTS, la confiance accordée aux informations ressortissant du gouvernement, des attitudes plus tolérantes envers les homosexuels et les personnes ayant le VIH, et la diminution de gêne envers l'usage des préservatifs correspondent de façon significative avec l'inscription dans le programme de la 9^{ème} année *Adolescence: Relationships and Sexuality*.

En ce qui concerne la prise de décisions, ceux et celles inscrits à *Adolescence: Relationships and Sexuality* ont la capacité de générer plusieurs options de comportement. Les conseils donnés aux inscrits les encouragent à se servir de préservatifs, à dire "non" aux rapports sexuels, à discuter avec le ou la partenaire des actions à prendre et à respecter la décision de la jeune fille.

Justification

Dans la section de l'étude de cas, le risque de la grossesse était facilement identifié, tandis qu'on parlait peu des risques des MTS et du SIDA.

L'approbation du groupe de pairs (ou le risque de provoquer la désapprobation des pairs) était considérée comme un facteur important quand les élèves recommandaient une action à suivre.

Nos jeunes, leur santé

En 1989-1990, plusieurs pays, y compris le Canada, participèrent à une étude dont le but principal était d'examiner le comportement en santé et les attitudes des jeunes. *Nos jeunes, leur santé* est le résultat de ce sondage et fut élaboré par Santé et Bien-être Canada en collaboration avec l'Université Queen's. Les jeunes canadiens et canadiennes sont comparés aux jeunes de neuf autres pays. Les résultats sont rapportés sous des rubriques spécifiques:

Le tabagisme

Tous les pays enregistrèrent une augmentation dans le nombre de jeunes entre 11 et 15 ans qui ont essayé le tabac. Pour la plupart, les jeunes canadiens maintiennent une position médiane et pour les garçons et pour les filles, mais à l'âge de 15 ans, moins de jeunes canadiens ont essayé le tabac que dans tous les autres pays sauf l'Écosse.

La différence dans le taux d'augmentation entre les garçons et les filles est bien marquée; un peu plus de trois fois plus de garçons fument à l'âge de 15 ans qu'à l'âge de 11 ans, mais presque six fois plus de filles le font. Dans tous les pays sondés sauf la Pologne, un quart, ou plus, de filles fument avant l'âge de 15 ans.

L'alcool

Avant l'âge de 11 ans, 76% des garçons canadiens et 70% des filles canadiennes ont goûté à l'alcool. A l'âge de 15 ans, le chiffre est de 94%. Dans tous les pays, les chiffres augmentent grandement à l'âge de 15 ans pour les deux sexes: 33% des Canadiens et 24% des Canadiennes rapportent boire de l'alcool au moins une fois par semaine à l'âge de 15 ans. Seulement les élèves au Pays de Galles et en Écosse s'approchent de ces chiffres.

Soixante pour cent des élèves rapportent avoir été ivres au moins une fois. Bien que les données se basent sur les réponses à une seule question, et que certains élèves aient une tendance à exagérer, les réponses canadiennes sont plus élevées que les européennes.

Bien des jeunes canadiens et canadiennes expérimentent avec l'alcool au point de devenir ivres. Cette expérimentation a lieu avant l'âge légal du permis de conduire. Les implications pour d'autres comportements où on risque les blessures sont importantes.

L'usage illicite des drogues

NOTE: Le sondage canadien comprenait des questions sur l'usage illégal des drogues seulement pour les élèves âgés de 13 ou de 15 ans. On leur demandait d'indiquer s'ils avaient pris de la drogue parmi une liste de substances "trois fois ou plus" "une ou deux fois" ou "jamais."

Un quart des Canadiens et Canadiennes âgés de 15 ans disent qu'ils ont utilisé la marijuana au moins une fois. Pour les solvants hallucinogènes, la cocaïne, l'héroïne, le LSD et les drogues médicales, le pourcentage des usagers va de 2% à 10% (garçons de 15 ans qui avaient pris du LSD).

Les activités et les loisirs

Tandis que les élèves canadiens semblent s'intéresser aux sports et aux activités physiques et y participer, on constate un déclin continu dans la participation entre les âges de 11 et 15 ans. Ce déclin se fait remarquer surtout chez les filles. Les jeunes filles participent moins souvent aux activités physiques que les garçons et se considèrent aussi moins en forme et moins enclines à être physiquement actives à l'âge de 20 ans.

Les jeunes canadiennes sondées à tous les trois niveaux d'âge passent moins de temps à regarder la télévision que les garçons canadiens et celles âgées de 15 ans passent moins de temps à regarder la télévision que celles âgées de 11 ou de 13 ans. En moyenne, jouer aux jeux d'ordinateur prend plus de temps aux jeunes canadiens et suédois qu'aux jeunes de n'importe quel autre pays. Bien moins de jeunes canadiennes que de canadiens jouent aux jeux d'ordinateur.

Les maladies et l'usage de médicaments

Le Canada est l'un des trois premiers pays pour tous les groupes d'âge en ce qui concerne l'incidence des maux de tête, d'estomac, de dos, de la dépression, du vertige, et de la difficulté à dormir. Il est à noter que plus de filles que de garçons disent avoir souffert de ces maladies pour tous les pays sondés.

Les jeunes canadiens semblent aussi prendre plus de médicaments pour ces maladies que ceux et celles de la plupart des autres pays, et plus de filles que de garçons indiquent qu'elles utilisent des médicaments pour soulager les symptômes de ces maladies.

Justification

Les relations personnelles

Les jeunes canadiens semblent aussi avoir plus de difficulté à parler à leurs parents et rapportent plus de disputes avec leurs parents que ceux et celles des autres pays. Pour les filles, ceci devient plus accentué avec l'âge. Les filles sondées disaient plus souvent qu'il y avait des moments où elles voulaient quitter le foyer familial et moins souvent qu'elles avaient une vie heureuse au foyer.

Dans tous les pays, les filles disaient plus souvent que les garçons qu'elles savent parler aux membres de leur sexe à propos de questions qui les tracassaient. Pourtant, les filles disaient plus souvent que les garçons qu'elles se sentaient seules et les jeunes canadiens et canadiennes disaient le plus souvent qu'ils se sentaient seuls.

Sur les questions ayant trait au respect de soi, les garçons répondaient de façon plus positive que les filles; les différences étaient plus marquées parmi les élèves de 13 et de 15 ans.

Corrélations et conclusions

Les résultats de cette étude appuient le concept qu'il y a des rapports communs entre les comportements qui posent un risque à la santé, et entre ces comportements et le respect de soi, l'adaptation à l'école et les relations avec les parents et avec les pairs.

Les résultats montrent que les jeunes canadiens se différencient nettement des jeunes canadiennes dans leur usage du tabac, dans la participation aux activités physiques et aux sports, dans l'encouragement à participer aux sports et aux activités de loisir, et dans leurs relations avec leurs parents.

Cette étude constate le lien fait entre le tabagisme, l'usage de l'alcool, un régime inadéquat, et l'activité physique peu fréquente. De plus, les jeunes qui sont aliénés de l'école à cause d'une scolarité faible et qui ont des difficultés dans leurs relations avec les parents sont plus enclins à s'engager dans des comportements qui posent des risques à la santé.

Les jeunes Canadiens sont bien différents de ceux et celles d'autres pays en ce qui concerne les comportements qui posent des risques à la santé, et ces différences suggèrent des domaines problématiques auxquels les programmes de santé peuvent s'adresser.

Des points communs à tous les pays dans les comportements qui posent des risques ont été identifiés et indiquent qu'on devrait adopter des approches concertées et compréhensives.

Les difficultés éprouvées par les jeunes canadiens et canadiennes dans leurs relations avec leurs parents et leurs pairs peuvent mener à de plus grands risques à la santé à mesure que les jeunes personnes se trouvent ou bien isolées ou bien membres de groupes de pairs, dont les normes

admettent des comportements pleins de risques.

L'incidence relativement élevée de maladies telles que le mal de tête, le mal au dos et les problèmes de sommeil est peut-être liée au stress.

Les différences entre les réponses des garçons et celles des filles indiquent peut-être qu'il y a moins de soutien social disponible aux jeunes femmes au Canada qu'aux jeunes hommes; ceci pourrait expliquer les différences significatives dans les niveaux de respect de soi rapportés.

L'élaboration et la consolidation des programmes de santé compréhensifs qui emploient les ressources de l'école et de la communauté, et qui visent des matrices de facteurs posant des risques de santé, sont consistants avec les résultats de l'étude.

Les résultats de recherches dans les études citées ci-dessus prouvent et appuient le besoin d'une éducation compréhensive en santé et en développement personnel pour les adolescents.

Une philosophie de l'éducation en santé et en développement personnel - Une approche compréhensive

Un programme compréhensif en santé et en développement personnel est reconnu comme un moyen efficace d'améliorer la santé des élèves et implique plusieurs membres du personnel de l'école et de la communauté qui travaillent ensemble pour rehausser le bien-être des jeunes et pour promouvoir les pratiques positives en matière de santé. Un tel programme comprend une large gamme d'activités et de services dans un milieu qui encourage et appuie la santé et le bien-être.

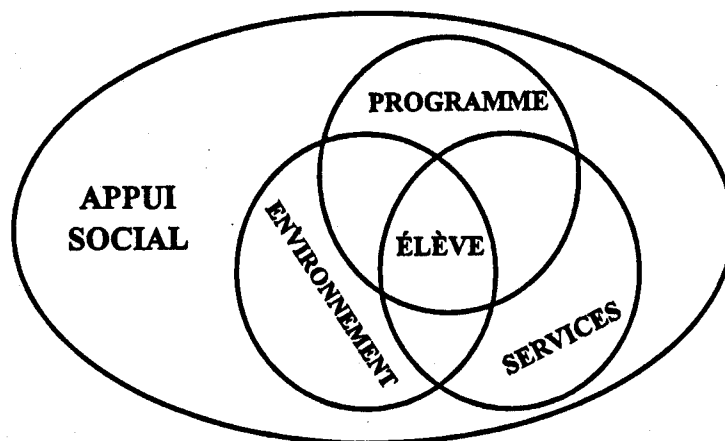
Les programmes compréhensifs atteignent leurs buts par voie:

de l'enseignement et de l'apprentissage formel et informel

des services d'appui

d'un environnement physique sain

de l'appui social de la part des pairs, des familles, de l'école et de la communauté



Plan du programme

Le programme: Le programme avec ses stratégies d'enseignement et activités d'apprentissage implique bien des sujets y compris le développement physique, mental, affectif et social, la nutrition, la sécurité, l'usage et l'abus des substances, la sexualité humaine, les relations et la santé environnementale. Il importe d'avoir une gamme de méthodologies d'enseignement et de stratégies d'apprentissage quand on s'adresse aux besoins et aux intérêts des élèves.

Les services: L'éducation en matière de santé est plus qu'un programme, et devrait inclure des services tels le diagnostique, l'immunisation, les conseils en santé, les services d'urgence, et l'appui du programme. Les professionnels en santé publique et en santé scolaire, travaillant de concert avec les administrateurs, les enseignants et les élèves, fournissent des services et un appui valables pour les objectifs du programme. D'autres agences communautaires sont aussi impliquées de façon similaire.

L'environnement: L'engagement envers la santé compréhensive à l'école vise à créer un environnement scolaire qui est propre, agréable, accessible et qui mène à une vie saine. En plus de l'enseignement, les écoles doivent travailler pour créer et maintenir un environnement sain à l'école, aussi bien que pour coordonner leurs efforts avec ceux des parents et des agences et systèmes communautaires qui sont responsables de fournir les services sociaux et de santé pour les jeunes. Une telle approche demande l'élaboration de politiques et de règlements en ce qui concerne le SIDA, la nutrition, le tabagisme, les activités physiques et la récréation de qualité, aussi bien que les concepts d'espace et de bâtiments. De tels politiques et règlements favoriseraient et renforceraient les programmes et les services de santé.

Selon Privitt:

On n'aura pas d'élèves sains en réservant 30 minutes tous les deux jours pendant lesquelles l'enseignant ou l'enseignante dit à ses élèves ce que cela veut dire que d'être sain. On change les comportements en établissant un environnement où certains types de comportement sont encouragés et d'autres découragés.

La vie saine devrait faire partie intégrante de toutes les activités scolaires et de tous les domaines des programmes.

Les initiatives en santé compréhensive à l'école et en développement personnel devraient enrichir la vie quotidienne et le bien-être futur de chaque élève.

Le but ultime d'un programme de santé et de développement personnel devrait être d'influencer de façon positive les connaissances, les attitudes et surtout les comportements qui mèneront à une meilleure qualité de vie pour les jeunes. Il devrait se relier de façon directe et indirecte à tout aspect de la vie des jeunes en impliquant l'école, le foyer familial, et la communauté. On devrait faire tout effort pour s'assurer que chaque jeune personne profite du programme de santé et de développement personnel.

L'éducation compréhensive à l'école en santé et en développement personnel pour les jeunes d'aujourd'hui diffère beaucoup des programmes basés sur les connaissances d'hier. Les progrès en sciences et en technologie ont créé un nouvel environnement qui comprend des structures familiales différentes, une grande variété de biens à consommer, et des promesses sans fin de "la bonne vie" au moyen de l'alcool, du tabac, des prêts-à-manger et des voitures rapides. En revanche, on n'a jamais eu plus de connaissances de faits disponibles sur des questions telles que les maladies du coeur, l'obésité, le cancer, la sécurité personnelle, la sécurité au volant et les dangers environnementaux. Le monde d'aujourd'hui, où il y a contradiction en connaissances et en messages, crée un milieu où la capacité de faire des choix qui favorisent la santé devient une question critique en éducation.

En général, la société croit que les matières de la santé et du développement personnel devraient être enseignées à l'école. Les parents s'attendent à ce que l'école traite de questions "délicates" où ils ne se sentent pas à l'aise. Un public plus scolarisé se rend compte de plus en plus que fournir des connaissances de faits ne mène pas nécessairement à changer positivement les comportements.

A une époque où notre système de services de santé est mis à l'épreuve, la promotion de la santé est devenue une priorité nationale et des recommandations pour des programmes compréhensifs en santé font partie de toute étude majeure de la santé. De façon similaire, la santé et le bien-être sont régulièrement au programme dans les revues populaires et les entretiens radiodiffusés.

Un corpus de connaissances spécifique et compréhensif est de rigueur dans tout programme de santé et de développement personnel. Un tel programme s'accompagne d'habiletés qui mettent les élèves à même de faire des choix de style de vie positif. De façon similaire, les programmes se trouvent appuyés fortement par un environnement scolaire sain, et des services de santé adéquats au niveau de l'école et de la communauté.

Dans le contexte des besoins communautaires dans le domaine de la santé, un programme pour les écoles de la province devrait prendre en considération:

Les stades de développement des apprenants, tout en reconnaissant que chaque élève est différent.

Les besoins et les intérêts des jeunes

Les influences positives et négatives des médias

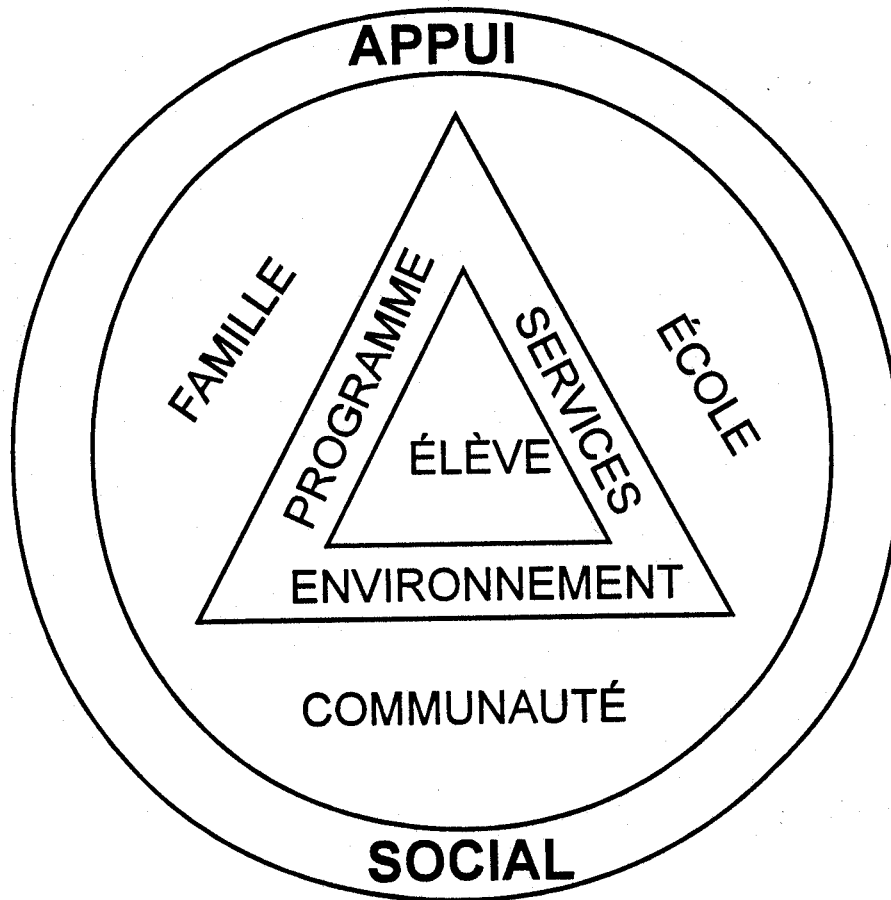
Les résultats actuels de la recherche

L'environnement et la culture de la province.

Plan du programme

Le programme devrait être interactif et centré sur l'élève. Il devrait encourager la pensée créatrice et critique, fournir un appui motivant, développer des habiletés de prise de décision, promouvoir des comportements appropriés, et développer des habiletés à s'affirmer afin de promouvoir le bien-être physique, social, affectif et spirituel.

Modèle d'un programme compréhensif en santé



Ce modèle intègre le programme, les services et l'environnement avec les efforts de la famille, de l'école et de la communauté dans un climat social qui donne de l'appui.

Objectifs

Encourager la conscience de soi et des autres.

Promouvoir l'intégration des concepts de la santé aux pratiques de la vie personnelle.

Encourager la conscience du rôle de l'école, de la famille, et de la communauté et leurs liens avec tous les aspects de la santé.

Développer les habiletés et promouvoir les comportements qui améliorent la bonne santé et la sécurité.

Encourager l'idée de la responsabilité de soi et la capacité de bien-être.

Encourager la bonne prise de décision en ce qui concerne le choix et l'usage de sources diverses de renseignements et de services de santé.

Aider les jeunes à comprendre le processus de prise de décision et à accepter la responsabilité des conséquences de leurs décisions.

Encourager les jeunes à examiner plusieurs systèmes de valeurs: personnel, familial, religieux, et social.

Fournir un appui à la famille et améliorer les relations en famille.

Fournir un environnement positif où on encourage le respect, la compréhension, l'acceptation et la considération.

Explorer les moyens innovateurs pour créer des expériences ayant trait à la culture qui contribuent au bien-être.

Encourager le développement d'habiletés permanentes à se débrouiller et à s'adapter, et d'appuis pour favoriser et assurer la santé mentale et physique.

Fournir des expériences éducatives qui permettront aux adolescents de développer une attitude responsable envers la sexualité humaine et la reproduction.

Aider les jeunes à explorer diverses relations adolescentes.

Rehausser le respect de soi chez les jeunes en fournissant des expériences éducatives qui augmentent leur conscience de leur propre valeur.

Résultats majeurs du programme

On s'attend à ce que les élèves qui participent au programme apprennent les concepts généraux suivants:

Le bien-être comprend l'aspect physique, intellectuel, social et spirituel de la personne.

Chaque personne a sa propre responsabilité et sa propre capacité en ce qui concerne le bien-être personnel.

Le concept de soi et les valeurs sont des facteurs clés pour déterminer la façon dont une personne agit et pense.

La communication efficace est cruciale dans les relations interpersonnelles réussies.

Il y a des moyens positifs et productifs de traiter du stress et des sentiments négatifs.

La santé mentale comprend la capacité chez la personne, le groupe et l'environnement d'interagir de façon à promouvoir et à contribuer au bien-être.

La bonne forme et la nutrition sont reliées et ont des bénéfices physiques, affectifs, et sociaux.

Les drogues sont des agents puissants qui ont la capacité d'améliorer ou de détériorer la qualité de la vie.

La sexualité est un aspect important de notre identité et un facteur important dans toute relation personnelle.

La sécurité personnelle et les premiers soins comprennent le choix des pratiques, l'apprentissage des habiletés et la prise de décisions qui encouragent le bien-être de soi et des autres.

La santé environnementale implique la compréhension du lien entre les choses vivantes et leur environnement et les actions qui aident à maintenir la santé et la sécurité de l'environnement et de nous-mêmes.

Compétences majeures

Ce programme vise à engager les élèves de sorte qu'ils soient non seulement exposés aux nouvelles informations et aux faits mais aussi qu'ils aient l'occasion de pratiquer et de développer des habiletés et des capacités spécifiques. On s'attend à ce que les activités du programme fournissent aux jeunes l'occasion de développer, de pratiquer et d'atteindre un certain niveau d'expertise dans les activités suivantes:

prendre des décisions

distinguer le fait de l'opinion

communiquer de façon efficace, y compris s'affirmer et refuser

établir des objectifs

se débrouiller et s'adapter

appuyer les pairs

apprendre de façon coopérative

apprendre de façon autonome

penser de façon critique et créatrice

résoudre des problèmes

Survol du programme

La philosophie et les objectifs de *L'adolescence: styles de vie sains* se réalisent au sein d'un programme en santé et en développement personnel à 13 unités pour les classes de la septième et de la huitième années, aussi bien qu'un programme compréhensif en sexualité pour la classe de la neuvième année. Le survol suivant fournit des descriptions et des justifications des unités du programme sur un échancier de trois ans:

Le contenu, les processus et les habiletés -- un survol (7ième et 8ième)

Cette unité sert de point de départ dans la classe de septième année et de révision en classe de huitième année. Un survol du programme et un énoncé des objectifs majeurs donnent aux élèves une vue d'ensemble des éléments du programme et de ce que celui-ci comprend.

Le but est de fournir l'occasion de donner le ton au programme et de jeter les bases pour l'approche à suivre dans les unités suivantes. On y présente les habiletés et les concepts majeurs qu'on raffinerait et qu'on mettrait en pratique au cours du programme, tout en donnant le schéma des attentes individuelles et de groupe.

Il est important de souligner que le programme ne vise pas à se concentrer sur les questions ou le contenu, mais à développer les compétences et à s'engager dans des comportements qui aideront à maintenir ou à améliorer la santé. Les domaines de matières fournissent les moyens grâce auxquels les habiletés qui contribuent à des styles de vie sains se discutent, se débattent et se mettent en oeuvre.

Le bien-être affectif et social (7ième et 8ième)

Pour bien des adolescents le respect de soi, les sentiments et les émotions sont des domaines problématiques. Aux classes de la 7ième et de la 8ième années, cette unité traite de trois concepts majeurs: le concept de soi, les émotions, et la prise de décision, et la façon dont ceux-ci contribuent à la santé affective et le bien-être.

Les processus et les activités de cette unité aideront les élèves à examiner et à explorer leur propre concept de soi, ce qui l'influence et comment il se forme. Les jeunes se rendront compte qu'ils doivent apprendre comment gérer leurs sentiments au fur et à mesure qu'ils se développent et mûrissent. Discuter et élaborer des stratégies pour gérer les sentiments aident à éviter la peur, l'anxiété, et la peine affective. Par voie d'interactions et de discussions saines, les élèves auront

l'occasion de se donner des lignes de conduite pratiques pour exprimer les sentiments de façon positive.

Le modèle de la prise de décision sera présenté pendant que les élèves discutent des voies d'action diverses et de la responsabilité de leurs propres attitudes et comportements.

La sexualité humaine (7ième et 8ième)

Il y a plusieurs indicateurs dans *l'Étude des jeunes canadiens face au SIDA* qu'on a besoin d'un programme compréhensif dans le domaine de la sexualité humaine.

Les unités destinées aux septième et huitième années comportent des thèmes qui sont intéressants et appropriés aux jeunes adolescents. Les thèmes incluent: comprendre sa propre sexualité, les systèmes reproducteurs mâle et femelle, les changements qui ont lieu pendant la puberté, les expressions de la sexualité, les résultats des rapports sexuels.

La présentation compréhensive du SIDA en septième année explore au niveau intermédiaire la question des maladies transmissibles sexuellement .

Le programme de la huitième année s'adresse au domaine de l'agression et de l'abus sexuels et se concentre sur les connaissances et les habiletés nécessaires aux jeunes en ce qui concerne la sécurité personnelle.

Les relations personnelles (7ième et 8ième)

On parle abondamment de cette question dans le programme *Adolescence: Relationships and Sexuality* et il est approprié à ce niveau de jeter les bases pour l'approche plus compréhensive qu'on suivra plus tard. Donc, pour les fins de cette unité, les relations se définissent comme les amitiés, surtout avec les pairs.

Parce que les amitiés et l'influence des pairs sont d'un grand souci et d'un grand intérêt pour les jeunes adolescents, il est important de discuter des questions telles que la formation des amitiés, le rôle de la famille dans les amitiés, et l'influence des amitiés sur le développement, l'épanouissement et le bien-être.

En huitième année, on se concentre sur les habiletés requises pour former et maintenir les amitiés.

L'importance de nourrir des amitiés comme soutien lors de moments de stress comme le divorce, la séparation, la maladie et l'abus, est considérée.

Les drogues: le tabagisme et l'alcool (7ième)

Le plus grand nombre de débutants en tabagisme au Canada se trouve parmi ceux et celles ayant quatorze ans ou moins. Selon l'étude faite par Santé et bien-être Canada en 1988, il y a 500 000 jeunes entre 13 et 19 ans qui fument.

Le tabac est un produit fortement addictif, autant que l'héroïne et la cocaïne. Si le tabagisme peut être évité avant l'âge de 19 ans, la majorité des Canadiens saura s'en passer puisque très peu de personnes commencent à fumer après l'âge de 20 ans.

La fumée environnementale est un souci majeur puisque la fumée des autres est une menace à la santé de ceux et celles qui la respirent.

Le tabagisme débute le plus souvent pendant l'adolescence. Tandis qu'il est important de présenter les faits en ce qui concerne les effets de la fumée du tabac et du tabagisme sur la santé, il est plus important d'identifier et de présenter les moyens efficaces de promouvoir l'abstinence. Cette unité essaie de faire cela en fournissant aux jeunes des occasions pratiques de se donner des objectifs, de prendre des décisions et de savoir dire non.

Parce que l'alcool est la drogue de préférence parmi bien des jeunes de Terre-Neuve et du Labrador, on le présente avec le tabagisme. On se concentre à ce niveau sur les effets de l'usage de l'alcool, l'influence des médias sur la consommation de l'alcool, et les responsabilités personnelles envers l'usage de l'alcool. On traite de façon plus détaillée de cette question en huitième année.

Les drogues: l'alcool et d'autres drogues (8ième)

Soixante-dix-huit pour cent des adultes canadiens consomment de l'alcool, et les jeunes Canadiens ont tendance à consommer plus d'alcool par chaque séance que les adultes.

Les problèmes associés à l'alcool dans notre société comprennent l'alcoolisme, l'addiction, le déclin dans la santé physique et mentale, les remous dans la famille, les relations sociales et au travail, et les accidents et les morts associés à l'alcool au volant. L'étendue des problèmes reliés à l'alcool et le coût au niveau de la santé des personnes et de la société en général est trop vaste pour l'ignorer.

On fournit aux élèves les occasions de considérer l'influence de la publicité sur le comportement en ce qui concerne l'alcool, d'examiner les valeurs reliées à l'usage de l'alcool, et d'identifier les alternatives à l'alcool.

L'usage de drogues illicites au Canada comprend d'abord le cannabis (la marijuana ou le hashish), la cocaïne ou le crack, le LSD, les amphétamines ou l'héroïne.

Plan du programme

L'usage des drogues légales comprend les narcotiques sur ordonnance tels que la codéine, la morphine, ou le Demerol; les somnifères; les tranquillisants, et les antidépresseurs.

Les problèmes associés à l'usage des drogues ressemblent à ceux reliés à l'alcool et comprennent souvent l'usage de l'alcool.

Cette unité fournit aux élèves l'occasion d'examiner les faits, de considérer les facteurs qui influencent l'usage de l'alcool et d'autres drogues, et les effets sur la santé et le bien-être.

L'élaboration des habiletés à prendre des décisions, à se débrouiller et à s'adapter, ainsi que l'appui des pairs sont présentés comme des moyens efficaces de confronter les problèmes associés aux drogues.

La vie active (7ième)

Cette unité vise à rendre les élèves conscients des bénéfices d'être en forme et de la contribution générale de l'activité physique à la santé. Les activités en classe aideront les élèves à comprendre les composantes de la bonne forme, à évaluer leurs propres besoins corporels, à se donner des buts et à élaborer des plans personnels pour maintenir ou améliorer les niveaux de forme.

Les élèves discuteront du rapport entre l'activité physique et les niveaux de développement, entre l'activité physique et le contrôle du poids.

La nutrition (8ième)

Plusieurs études indiquent que les habitudes alimentaires de beaucoup de jeunes n'atteignent pas un niveau adéquat d'alimentation. Parce que la nourriture fournit les substances nutritives essentielles à l'énergie, à la croissance et au règlement des processus corporels, c'est un facteur déterminant de la santé. Les adolescents en croissance ont besoin de connaissances et d'habiletés qui leur permettent de choisir la nourriture qui contribuera à leur santé.

Les activités d'apprentissage de cette unité fourniront aux élèves des occasions d'apprendre les faits sur la nutrition, d'utiliser les informations pour analyser leurs habitudes alimentaires, de se donner des buts, et de prendre des décisions en ce qui concerne l'amélioration de leur statut nutritionnel.

La sécurité et la santé environnementale (7ième)

Les accidents ont lieu par suite des attitudes et du comportement. Etablir et faire suivre les pratiques générales sécuritaires pourra réduire de façon importante les possibilités d'accidents.

Cette unité fournit aux élèves l'occasion d'analyser des comportements et des situations ayant trait à la sécurité à l'école, à la maison, au travail, dans l'eau, avec des véhicules motorisés et non-motorisés, et comme piétons.

De plus, on dirige les élèves à identifier les activités et les pratiques qui menacent l'environnement et donc la santé personnelle. Les activités encouragent les élèves à évaluer les actions générales et spécifiques et à identifier les types de changements nécessaires pour maintenir et promouvoir la sécurité et la santé environnementales.

Les élèves auront l'occasion de pratiquer les habiletés, de se donner des buts et de prendre des décisions qui valoriseront la sécurité personnelle, celle d'autrui, et la protection de l'environnement.

L'adolescence: les relations personnelles et la sexualité (9ième)

Le programme comporte les quatre unités suivantes:

I. L'établissement d'une ambiance et la communication se concentre sur la création d'une ambiance positive dans la salle de classe et le développement des habiletés interactives. Les activités de cette unité servent à présenter le programme aux élèves, à pratiquer des habiletés telles que la communication, la recherche d'un consensus, et la prise de décision.

II. Le concept de soi s'adresse au besoin chez les jeunes de développer le sentiment d'être adéquats, de se suffire à eux-mêmes et à elles-mêmes, d'être confiants, et de se rendre compte de leur propre valeur. On fournit aux élèves les occasions d'examiner les caractéristiques personnelles, les compétences et les valeurs; de réfléchir sur ce qui influence le concept de soi; de pratiquer les choix de comportements appropriés et les façons de faire face au stress.

III. La sexualité humaine fournit des informations précises sur des questions ayant trait à la sexualité humaine et se concentre sur le processus de prendre des décisions sur l'expression de la sexualité. On fournit aux élèves les occasions d'examiner des attitudes, des valeurs et des comportements différents dans ce domaine. Après avoir fini cette unité, les jeunes en sauront plus sur leur propre sexualité et celle des autres, seront plus à l'aise avec leur propre sexualité, et seront mieux préparés à prendre des décisions responsables sur l'expression de la sexualité.

IV. Les relations interpersonnelles vise à aider les jeunes à comprendre le développement des relations avec les amis, les familles, les groupes et lors des rendez-vous intimes. Les activités se concentrent sur les coutumes des rendez-vous, les attentes dans les relations lors des rendez-vous intimes, les problèmes associés aux rendez-vous intimes, la présentation de familles dans les médias, et les droits et responsabilités des membres de la famille.

Plan du programme

Profil du programme

7ième	8ième	9ième Adolescence: Relationships and Sexuality
Le contenu, les processus et les habiletés - un survol	Le contenu, les processus et les habiletés - un survol	L'établissement d'une ambiance - Communications
Le bien-être social et affectif	Le bien-être social et affectif	Le concept de soi
La sexualité humaine	La sexualité humaine	La sexualité humaine
Les relations personnelles	Les relations personnelles	Les relations interpersonnelles
Les drogues: le tabagisme et l'alcool	Les drogues: l'alcool et d'autres drogues	
La vie active	La nutrition	
La sécurité et la santé environnementale		

Le contenu, les processus, et les habiletés - un survol

1. Fournir une vue d'ensemble du contenu traité dans ce programme.
2. Présenter les grandes lignes et expliquer les processus et les compétences à la base de ce programme. Ces compétences sont étroitement liées les unes aux autres et comprennent ce qui suit:
 - l'identification des sources d'information et de soutien en ce qui concerne la santé et le développement personnel
 - l'établissement des buts individuels et collectifs
 - les compétences communicatives (assurance et refus)
 - les compétences d'apprentissage coopératif en petits groupes
 - l'acquisition et l'évaluation de l'information
 - le processus de prise de décisions et la prise de décisions éclairée
 - la réaction appropriée et l'acceptation de la responsabilité des résultats de cette action
 - le soutien personnel et des pairs
 - les habiletés à se débrouiller et à s'adapter

NOTE: *Ce qui convient ici, c'est une vue d'ensemble du programme et une explication des modèles d'activités d'apprentissage dans lesquelles les élèves vont s'engager. Il n'est pas nécessaire de leur apprendre des compétences spécifiques à ce moment-ci mais plutôt de présenter le programme et d'expliquer aussitôt que possible, ce à quoi on s'attend.*

Le bien-être affectif et social

1. Comprendre ce que veut dire le concept de soi et les facteurs qui en influencent la formation.
2. Développer une compréhension du caractère unique de chaque personne.
3. Se rendre plus conscient des traits physiques et personnels des individus .
4. Reconnaître l'influence de l'image qu'on se fait de son corps sur le concept de soi.
5. Différencier entre le concept qu'on a de soi et le respect de soi.
6. Participer à des activités qui visent à rehausser le respect de soi.
7. Comprendre comment le concept de soi influence les pensées, les sentiments et le comportement.
8. Comprendre la nature des sentiments et comment ils s'expriment.
9. Connaître des façons différentes qui conviennent à exprimer les sentiments.
10. Développer des stratégies pour faire face à des sentiments négatifs.
11. Reconnaître les sources de stress dans la vie.
12. Comprendre que le stress peut contribuer à ou nuire à la santé.
13. Prendre en considération des façons positives de faire face au stress.

La sexualité humaine

1. Réviser la structure et le fonctionnement du système de reproduction de l'homme et de la femme.

(NOTE: déjà présenté dans les unités sur la croissance et le développement en 5ième et 6ième année.)

2. Comprendre le rôle des glandes endocrines dans le système de reproduction de l'être humain.
3. Comprendre le processus et la signification du cycle menstruel.
4. Comprendre que la puberté se déroule de façon prévisible et qu'elle se déroule pourtant à un rythme différent pour chaque personne.
5. Comprendre que la puberté s'accompagne de certains changements physiques qui résultent en des sentiments nouveaux.
6. Développer une attitude et des sentiments positifs en ce qui concerne sa propre sexualité.
7. Connaître les différentes façons de s'exprimer sexuellement.
8. Comprendre le processus des rapports sexuels et de la fécondation.
9. Comprendre le développement de l'embryon du moment de la conception jusqu'à la naissance.
10. Connaître les maladies sexuelles le plus fréquemment transmises et comment celles-ci nuisent à la santé.
11. Comprendre comment ces maladies sexuelles sont transmises.

NOTE: *L'infection VIH a mené, dans la majorité des cas, au SIDA. Vu que le SIDA n'est pas actuellement guérissable, et, en fin de compte est mortel, et aussi parce qu'il continue à comporter un stigmate social, il faut que le SIDA soit pris en considération spéciale dans le programme. A la lumière de tout ceci, se sont développés les buts suivants:*

12. Comprendre comment l'infection VIH affecte tout le système immunitaire.
13. Comprendre comment se transmet l'infection VIH et comment il ne se transmet pas.

Objectifs de chaque année

Classe de septième

14. Se rendre compte de comment les réactions en ce qui concerne l'infection VIH peuvent affecter le comportement.
15. Mieux faire connaître le SIDA comme question sociale et médicale.
16. Identifier des options et un comportement responsables en ce qui concerne le SIDA et d'autres maladies transmises sexuellement.
17. S'entraîner à se montrer assuré et à pouvoir refuser comme moyens de faire face à des pressions sexuelles.

NOTE: En ce qui concerne l'expression sexuelle, il faudra fournir l'occasion de discuter et de considérer les croyances et les enseignements religieux.

Les relations personnelles

1. Identifier les traits caractéristiques de l'amitié.
2. Comprendre que de nouvelles amitiés peuvent être stressantes.
3. Reconnaître que si les parents s'inquiètent au sujet de l'amitié, c'est tout à fait normal et démontre de l'affection.
4. Identifier différents types de groupes sociaux auxquels appartiennent les individus.
5. Reconnaître l'influence des pairs.
6. Savoir valoriser le temps passé seul.

Objectifs de chaque année

Classe de septième

Les drogues: le tabagisme et l'alcool

1. Comprendre que le tabac crée une dépendance et qu'il contient des produits chimiques qui nuisent à la santé.
2. Identifier des raisons pour lesquelles les gens choisissent de fumer ou de ne pas fumer.
3. Connaître les effets immédiats et ceux à long terme, physiques, sociaux et psychologiques du tabagisme.
4. Comprendre les effets de la fumée des autres ou secondaire.
5. Comprendre l'influence de la publicité sur le comportement du fumeur.
6. Reconnaître les droits des fumeurs et des non-fumeurs.
7. Se servir du modèle décisionnel en ce qui concerne le tabagisme.
8. Identifier les compétences nécessaires pour pouvoir refuser, et s'exercer à les appliquer contre le tabagisme.
9. Promouvoir et encourager des habitudes appropriées en ce qui concerne la santé.
10. Connaître les lois en ce qui concerne le tabagisme.
11. Se rendre compte des avantages immédiats et à long terme si on cesse de fumer.
12. Identifier les programmes et les méthodes employés par les fumeurs pour essayer de cesser de fumer.

NOTE: *Vu que le tabagisme a déjà été un sujet de discussion important dans les classes antérieures à ce niveau, et vu le nombre d'initiatives entreprises par Santé et Bien-être Canada, on pourra se servir de certains de ces objectifs, surtout ceux à base de connaissances acquises, comme révision. Il faudra surtout souligner les objectifs 7 à 9 qui ont à faire surtout avec l'acquisition de certaines compétences.*

13. Se rendre compte que l'alcool est une drogue qui a des effets sur le corps dont certains peuvent y nuire sérieusement.
14. Connaître les différentes boissons alcooliques.

Objectifs de chaque année
Classe de septième

15. Réfléchir à l'influence des médias sur la consommation d'alcool.
16. Se rendre compte de sa responsabilité personnelle en ce qui concerne la consommation d'alcool.

Objectifs de chaque année

Classe de septième

La vie active

1. Comprendre ce que veut dire être en bonne forme.
2. Reconnaître l'importance de l'activité physique et de la bonne forme en ce qui concerne la santé en général.
3. Identifier les avantages de la bonne forme.
4. Reconnaître l'endurance cardio-vasculaire et musculaire, la force, la souplesse, et la composition corporelle comme facteurs qui influent sur la bonne forme.
5. Élaborer, suivre et évaluer un programme personnel pour une vie active.
6. Reconnaître l'importance de l'activité physique comme l'un des facteurs qui aident à réduire le stress actuel et pendant toute sa vie.
7. Reconnaître que l'activité physique est importante pendant toute sa vie.
8. Reconnaître et s'entraîner à des activités physiques qui conviennent à son âge et à son niveau de développement.
9. Reconnaître l'importance de la nutrition et du repos quant à la bonne forme en général.
10. Comprendre les rapports entre l'activité physique et le contrôle du poids.
11. Connaître les organismes et les programmes communautaires qui encouragent la bonne forme.
12. Évaluer les différentes sortes de programmes et d'équipement qui contribuent à la vie active et à la bonne forme.

NOTE: *Une collaboration et une coopération avec l'enseignant ou l'enseignante en éducation physique ajouterait à la pertinence et au renforcement de ces concepts et de ces habiletés qui résultent en un comportement et en des habitudes souhaitables.*

La sécurité et la santé environnementale

1. Reconnaître l'importance d'une attitude saine envers la sécurité.
2. Être conscient de certaines choses que l'on a l'habitude de faire et qui mettent en danger la vie des jeunes, et comprendre pourquoi on fait de telles choses.
3. S'engager à promouvoir la sécurité au foyer, à l'école et dans toute la communauté.
4. Savoir quelle est la responsabilité individuelle en ce qui concerne la sécurité et la prévention des accidents.
5. Savoir jusqu'à quel point quelqu'un est compétent ou limité en ce qui concerne l'exercice de la sécurité, et dans le domaine des premiers soins.
6. Développer les compétences et les connaissances nécessaires pour pouvoir participer en sécurité à des activités comportant des risques potentiels.

NOTE: *Les enseignants et les enseignantes peuvent choisir parmi des activités qui sont populaires chez les élèves et dans la communauté et que l'on considère comme pertinentes pour les jeunes de cet âge.*

7. Analyser l'intention visée dans les lois, les règlements et les règles en ce qui concerne l'exercice de la sécurité et de la protection.
8. Identifier les activités et les habitudes qui menacent l'environnement et la santé des gens.
9. Réfléchir aux changements nécessaires pour protéger l'environnement et la santé de la personne.
10. Penser à des moyens d'initier et de participer à des actions sociales en ce qui concerne la santé personnelle et environnementale.
11. Examiner quelques-unes de nos propres actions et identifier des changements qui peuvent se faire en ce qui concerne la santé personnelle et environnementale.
12. Élaborer un plan d'action qui résulterait en des décisions spécifiques et en des actions qui amélioreraient la santé et protégeraient l'environnement.

Objectifs de chaque année

Classe de septième

NOTE: *Des cours en premiers soins et en garde d'enfants où des membres experts de la communauté participeraient, pourraient offrir un supplément à cette unité. En plus, le programme d'économie domestique pour le niveau intermédiaire comprend une unité intensive au sujet de la garde d'enfants qui traite aussi de la sécurité des enfants.*

Une collaboration avec l'enseignant ou l'enseignante d'économie domestique assurera un lien important entre les deux programmes et aidera au transfert de ce qu'on a appris à la situation familiale.

Le contenu, les processus et les habiletés -- un survol

NOTE: Ce qui suit répète l'unité préliminaire pour la classe de septième et vise à servir de révision pour le niveau de huitième.

1. Fournir une vue d'ensemble du contenu traité dans ce programme.
2. Présenter les grandes lignes et expliquer les processus et les compétences à la base de ce programme. Ces compétences sont étroitement liées les unes aux autres et comprennent ce qui suit:
 - l'identification des sources d'information et de soutien en ce qui concerne la santé et le développement personnel
 - l'établissement des buts individuels et collectifs
 - les compétences communicatives (assurance et refus)
 - les compétences d'apprentissage coopératif en petits groupes
 - l'acquisition et l'évaluation de l'information
 - le processus de prise de décisions et la prise de décisions éclairée
 - la réaction appropriée et l'acceptation de la responsabilité des résultats de cette action
 - le soutien personnel et des pairs
 - des habiletés à se débrouiller et à s'adapter

NOTE: Ce qui convient ici, c'est une vue d'ensemble du programme comme continuation de l'année précédente et une explication des modèles d'activité d'apprentissage dans lesquelles les élèves vont s'engager. Il n'est pas nécessaire de leur apprendre des compétences spécifiques à ce moment-ci mais plutôt de donner une vue d'ensemble du programme et d'établir le lien avec le programme de l'année précédente.

Objectifs de chaque année

Classe de huitième

Le bien-être affectif et social

1. Apprécier comment les expériences affectent le concept de soi.
2. Identifier les effets du concept de soi sur le comportement.
3. Comprendre l'importance du soutien positif et de la rétroaction sur le développement d'un concept de soi positif.
4. Être conscient des facteurs qui influencent les rôles de l'homme et de la femme.
5. Comprendre que changer d'humeur ou de sentiment est tout à fait naturel.
6. Distinguer entre ce qui convient et ce qui ne convient pas quand il s'agit de faire face à certaines humeurs ou à certains sentiments.
7. Se servir du processus de la prise de décision pour choisir entre des lignes de conduite à prendre quand il faut avoir à faire avec des sentiments.
8. Assumer la responsabilité de ses propres attitudes et de son propre comportement.
9. Pouvoir reconnaître les différentes sortes de stress et reconnaître les façons dont le corps réagit au stress.
10. Discuter des façons de faire face au stress et à des situations stressantes.
11. Mieux comprendre le suicide et comment on peut le prévenir.

***NOTES:** La gestion du stress devrait être promue à des moments appropriés au cours du programme.*

La collaboration avec le conseiller en orientation, la psychothérapeute ou le psychologue pédagogique aiderait à promouvoir la pertinence du programme, à renforcer les compétences et à coordonner les services de soutien disponibles au besoin.

La sexualité humaine

1. Explorer certains soucis en ce qui concerne les changements physiques et émotionnels associés à la puberté.
2. Identifier quelques-unes des émotions associées aux rapports avec autrui pendant la puberté.
3. Être conscient des facteurs qui jouent un rôle dans le développement des attitudes envers la sexualité.
4. Savoir comment on s'exprime sexuellement.

***NOTE:** En ce qui concerne l'expression sexuelle, il faudrait fournir l'occasion de discuter et de considérer les croyances et les enseignements religieux.*

5. Comprendre les conséquences des rapports sexuels.
6. Comprendre le processus de l'accouchement.
7. Considérer différentes façons de contrôler les naissances, y compris l'abstention.
8. Apprendre à développer le respect de soi et des autres en ce qui concerne la sexualité.
9. S'habituer à une prise de décision responsable en ce qui concerne le comportement sexuel.
10. S'habituer à communiquer ses soucis en ce qui concerne la sexualité auprès des parents et autrui.
11. Reconnaître les implications émotionnelles et sociales de la grossesse chez les adolescentes.
12. Étudier certains soucis en ce qui concerne les maladies transmises sexuellement.

***NOTE:** Certaines questions spécifiques à l'égard du VIH et du SIDA peuvent être étudiées ici.*

13. Définir l'abus sexuel et discuter des effets de cet abus, aussi bien que de ceux de l'agression sexuelle, sur la santé mentale et physique.
14. Déterminer de quelles façons on peut réduire les agressions et les abus sexuels.

Objectifs de chaque année

Classe de huitième

15. Déterminer et considérer comment faire face aux effets nuisibles de l'abus et de l'agression sexuels.
16. Identifier des moyens de se protéger contre l'agression ou l'abus sexuel.

***NOTE:** Les buts décrits ci-dessus pour l'unité intitulée "La sexualité humaine" devraient servir à bien préparer les élèves pour **Adolescence: Relationships and Sexuality**, programme qui vise les élèves de la classe de la neuvième année.*

Les relations personnelles

1. Reconnaître le besoin de communication, de compréhension, de sensibilité et de coopération avec des amis.
2. Reconnaître l'importance de se faire des amis et de les garder.
3. Reconnaître le besoin de se faire de nouveaux amis.
4. Apprendre à apprécier les amitiés avec des membres de l'autre sexe.
5. Reconnaître le rôle de chaque membre de la famille à répondre aux besoins physiques, émotionnels, sociaux et spirituels des membres individuels.
6. Apprendre à apprécier différentes structures familiales et à former des rapports positifs à l'intérieur de ces structures.
7. Réfléchir à comment faire face à des situations telles que la séparation, le divorce, la maladie et les abus qui pourraient survenir dans une famille.

Classe de huitième

Les drogues: l'alcool et d'autres drogues

1. Pouvoir distinguer les faits et les mythes en ce qui concerne la drogue qu'est l'alcool.
2. Identifier des raisons pour lesquelles les gens choisissent de boire ou de ne pas boire.
3. Distinguer l'usage responsable et l'abus de l'alcool.
4. Reconnaître les effets à long terme et ceux à court terme de l'alcool sur la santé, et les risques associés à l'abus de l'alcool.
5. Se rendre compte des effets de l'alcoolisme sur la famille.
6. Se rendre compte des risques particuliers associés à la consommation d'alcool chez les adolescents.
7. Comprendre les lois en ce qui concerne la consommation de l'alcool et les jeunes.
8. Connaître les dangers d'une combinaison de l'alcool avec d'autres drogues.
9. Comprendre les influences sociales, y compris la publicité, qui influent sur les décisions en ce qui concerne la consommation d'alcool.
10. Réfléchir aux valeurs personnelles, familiales et sociales en ce qui concerne la consommation d'alcool.
11. S'exercer à être compétent à refuser la consommation des boissons alcooliques.
12. Identifier et promouvoir d'autres activités qui ne comprennent pas l'alcool.
13. Identifier les sources d'information et d'aide telles que Alcooliques anonymes, Alateen, Alanon et d'autres services qui s'occupent de la dépendance à la drogue.
14. Pouvoir identifier d'autres drogues.
15. Se rendre compte du rôle des drogues dans notre société.
16. Distinguer les drogues illégales et les médicaments prescrits et non-prescrits.
17. Distinguer l'emploi, le mauvais emploi, l'abus et la dépendance en ce qui concerne les drogues et les médicaments.

Objectifs de chaque année
Classe de huitième

18. Comprendre quelques-unes des raisons pour lesquelles on emploie mal ou on abuse des drogues.
19. Comprendre certaines implications face à la santé de l'emploi, du mauvais emploi, de l'abus ou de la dépendance des drogues.
20. Être conscient du potentiel physique et psychologique d'une dépendance à la drogue.
21. Se rendre compte de l'influence des médias et de la publicité sur la prise de décisions en ce qui concerne l'emploi des drogues.
22. Connaître les lois canadiennes sur la possession, l'emploi et la vente des drogues.
23. Savoir éviter l'emploi ou l'abus des drogues en faisant quelque chose d'autre.
24. Réfléchir aux valeurs personnelles, sociales et familiales en ce qui concerne l'emploi des drogues.
25. Savoir quelles sont les ressources d'aide pour ceux qui souffrent d'une dépendance face à la drogue (voir l'objectif 13).
26. Se rendre compte du rôle joué par la prise de décisions en ce qui concerne l'emploi ou l'abus des drogues et s'exercer à pouvoir refuser et se montrer assuré dans ce domaine.

NOTE: *Si on traite de l'alcool et des autres drogues ensemble, on pourra combiner beaucoup des objectifs décrits ci-dessus.*

Objectifs de chaque année

Classe de huitième

La nutrition

1. Comprendre l'importance de la nutrition et des habitudes alimentaires en ce qui concerne la bonne santé.
2. Identifier les classes de substances nutritives les plus importantes dont a besoin le corps humain, et présenter les grandes lignes de leurs fonctions de base.
3. Présenter un résumé des différences principales entre les groupes alimentaires et fournir des exemples de chaque groupe.
4. Reconnaître le Guide alimentaire canadien comme référence utile pour atteindre et maintenir un bon statut nutritionnel.
5. Expliquer les buts et les principes d'après lesquels s'est fait la division des éléments nutritifs dans ces quatre groupes alimentaires qui se trouvent dans le Guide alimentaire canadien.
6. Se servir du guide pour évaluer les repas, les menus et les habitudes alimentaires personnelles.

***NOTE:** Les objectifs 1 à 6 ci-dessus peuvent servir de révision et de point de départ pour explorer des questions liées aux habitudes alimentaires et nutritives pertinentes à cette tranche d'âge.*

7. Reconnaître que les Terre-Neuviens et les Labradoriens consomment souvent trop de sucre, de sel et de matières grasses.
8. Reconnaître que les mauvaises habitudes nutritives établies pendant l'adolescence résultent en certains problèmes de santé pour l'adolescent, et à l'âge adulte.
9. Reconnaître que les adolescents ont des besoins nutritifs spéciaux.
10. Reconnaître l'importance de choisir et de préparer des aliments bien nourrissants pour les repas et les goûters.
11. Connaître les besoins énergétiques accrus de l'athlète ou de ceux engagés dans l'activité physique énergique.
12. Expliquer les rapports entre l'activité physique, le régime alimentaire et le poids.
13. Définir un "poids santé" et comprendre les pressions culturelles qui encouragent des images irréalistes d'un corps à convoiter.

14. Exposer les grandes lignes des méthodes de contrôle du poids.
15. Reconnaître que les habitudes alimentaires préconisées par certains régimes peuvent nuire à la santé.
16. Présenter un survol des lignes directrices raisonnables qui aideraient à atteindre et à maintenir un poids santé.

***NOTE:** La coordination et la collaboration avec les enseignants responsables des sciences économiques domestiques/études familiales aideraient à appuyer la pertinence et les concepts et les compétences qui mènent à des résultats positifs en ce qui concerne le comportement et le mode de vie.*

Adolescence: Relationships and Sexuality

Unité I. Etablir l'ambiance et la communication

1. Améliorer les compétences communicatives personnelles au moyen de l'interaction et de la répétition dans la salle de classe.
2. Être conscient des droits et des responsabilités en ce qui concerne la mise en valeur de l'environnement pédagogique.
3. Se montrer prêt à coopérer et à partager, et s'exercer à chercher un consensus.
4. Identifier et démontrer divers modèles de communication.
5. Développer une conscience accrue des aspects physiques de la communication.
6. Pouvoir distinguer entre les valeurs et les faits aussi bien que de pouvoir identifier et affirmer certaines de ses propres valeurs.
7. Réviser et mettre en oeuvre le processus de prise de décisions.
8. Pouvoir reconnaître un conflit de valeurs et l'influence qu'exerce ce genre de conflit sur la prise de décisions.

Unité II. Le concept de soi

1. Se rendre de plus en plus conscient de son identité en participant à des activités qui permettent de réfléchir à qui on est et à ce qu'on trouve important.
2. Pouvoir définir le terme concept de soi.
3. Se connaître mieux et mieux connaître autrui en représentant et en partageant différents aspects de soi-même.
4. Examiner et prendre en considération les qualités qui font d'une personne un être de valeur.
5. Reconnaître l'influence des médias et celle d'autrui sur le concept de soi.
6. Se rendre compte des moyens efficaces et inefficaces dont on se sert pour établir des rapports avec autrui et pratiquer un comportement assuré.
7. Être conscient de la rétroaction positive et négative en ce qui concerne le concept de soi, et s'entraîner à donner de la rétroaction positive.
8. Apprendre et répéter différentes techniques pour contrôler le stress. *(supplémentaire)*

Objectifs de chaque année

Classe de neuvième

Unité III. La sexualité humaine

1. Identifier les changements les plus importants associés à la puberté.
2. Pouvoir identifier l'anatomie et la physiologie reproductrices de l'homme et de la femme.
3. Connaître les procédures qui font partie d'un examen médical qui ont à faire avec la santé reproductrice.
4. Reconnaître les différentes façons dont les gens s'expriment sexuellement.
5. Comprendre que les attitudes que l'on a envers la sexualité affectent les décisions prises sur la sexualité.
6. Examiner diverses décisions que des jeunes prennent en ce qui concerne l'expression de leur sexualité, et mieux connaître ses propres valeurs en ce qui concerne l'expression sexuelle.
7. Identifier d'autres possibilités et leurs résultats en ce qui concerne l'expression de la sexualité.
8. Reconnaître le processus de prise de décisions et le rôle des valeurs en ce qui concerne l'expression de la sexualité.
9. Être conscient de la responsabilité qu'impliquent la paternité et la maternité.
10. Mieux connaître la contraception et savoir où trouver des renseignements là-dessus.
11. Pouvoir identifier des raisons pour lesquelles les jeunes n'utilisent pas ces méthodes de contraception.
12. Mieux connaître les conséquences de la grossesse chez une adolescente.
13. Savoir quelles sont les autres possibilités en cas de grossesse imprévue.
14. En savoir plus sur les maladies transmises sexuellement.

Unité IV. Les relations interpersonnelles

1. Identifier les traits caractéristiques de l'amitié et discuter des idées en ce qui concerne la formation des rapports d'amitié.
2. Connaître des méthodes utilisées pour initier, maintenir et pour mettre fin à l'amitié.
3. Identifier divers aspect de l'amitié, et surtout de l'amitié avec les adultes.
4. Mieux connaître comment se comportaient autrefois un garçon et une fille qui sortaient ensemble.
5. Devenir plus conscient de ses propres attitudes envers les rapports entre garçons et filles lors des sorties.
6. Mieux comprendre ce à quoi l'autre s'attend et ce à quoi on s'attend soi-même en ce qui concerne ces rapports.
7. Comprendre la nature réciproque des rapports lors de sorties.
8. Comprendre la différence entre la réalité des rapports sentimentaux et le mythe associé à ces mêmes rapports.
9. S'entraîner à prendre des décisions face à certains problèmes qui surviennent lors de ces rapports.
10. Discuter comment les médias dépeignent la famille et analyser les stéréotypes de la famille tels que présentés par les médias.
11. Examiner les attitudes envers les droits et les responsabilités des membres d'une famille. *(supplémentaire)*
12. Identifier et comparer les résultats de comportements passifs, agressifs, et assurés dans des situations familiales. *(supplémentaire)*

Objectifs de chaque année
Classe de neuvième

Le contenu, les processus, et les habiletés - un survol

Classe de septième	Classe de huitième (révision)	Classe de neuvième (Etablir l'ambiance - Communications)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fournir une vue d'ensemble du contenu traité dans ce programme. 2. Présenter les grandes lignes et expliquer les processus et les compétences à la base de ce programme. Ces compétences sont étroitement liées les unes aux autres et comprennent ce qui suit: <ul style="list-style-type: none"> - l'identification des sources d'information et de soutien en ce qui concerne la santé et le développement personnel - l'établissement des buts individuels et collectifs - les compétences communicatives (assurance et refus) - les compétences d'apprentissage coopératif en petits groupes - l'acquisition et l'évaluation de l'information - le processus de prise de décisions et la prise de décision éclairée - la réaction appropriée et l'acceptation de la responsabilité des résultats de cette action - le soutien personnel et des pairs 	<p>NOTE: <i>Ce qui suit répète l'unité préliminaire pour la classe de septième et vise à servir de révision pour le niveau de huitième.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fournir une vue d'ensemble du contenu traité dans ce programme. 2. Présenter les grandes lignes et expliquer les processus et les compétences à la base de ce programme. Ces compétences sont étroitement liées les unes aux autres et comprennent ce qui suit: <ul style="list-style-type: none"> - l'identification des sources d'information et de soutien en ce qui concerne la santé et le développement personnel - l'établissement des buts individuels et collectifs - les compétences communicatives (assurance et refus) - les compétences d'apprentissage coopératif en petits groupes - l'acquisition et l'évaluation de l'information - le processus de prise de décisions et la prise de décision éclairée 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Améliorer les compétences en communication personnelle au moyen d'interaction et d'exercices dans la salle de classe. 2. Être conscient des droits et des responsabilités en ce qui concerne la mise en valeur de l'environnement de la salle de classe. 3. Se montrer prêt à coopérer et à partager, et s'exercer à chercher un consensus. 4. Identifier et démontrer divers modèles de communication. 5. Développer une conscience accrue des aspects physiques de la communication. 6. Pouvoir distinguer entre les valeurs et les faits aussi bien que de pouvoir identifier et affirmer certaines de ses propres valeurs. 7. Réviser et mettre en oeuvre le processus de prise de décisions. 8. Pouvoir reconnaître un conflit de valeurs et l'influence qu'exerce ce genre de conflit sur la prise de décisions.

Portée et séquence

Le contenu, les processus, et les habiletés - un survol

Classe de septième	Classe de huitième	Classe de neuvième
<ul style="list-style-type: none">- des habiletés à se débrouiller et à s'adapter <p>NOTE: <i>Ce qui convient ici, c'est une vue d'ensemble du programme et une explication des formes d'activités d'apprentissage dans lesquelles les élèves vont s'engager. Il n'est pas nécessaire de leur apprendre des compétences spécifiques à ce moment-ci mais plutôt de présenter le programme et d'expliquer aussitôt que possible, ce à quoi on s'attend.</i></p>	<ul style="list-style-type: none">- la réaction appropriée et l'acceptation de la responsabilité des résultats de cette action- le soutien personnel et des pairs- des habiletés à se débrouiller et à s'adapter <p>NOTE: <i>Ce qui convient ici, c'est une vue d'ensemble du programme comme continuation de l'année précédente et une explication des modèles d'activités d'apprentissage dans lesquelles les élèves vont s'engager. Il n'est pas nécessaire de leur apprendre des compétences spécifiques à ce moment-ci mais plutôt de donner une vue d'ensemble du programme et d'établir le lien avec le programme de l'année précédente.</i></p>	

Le bien-être affectif et social

Classe de septième	Classe de huitième	Classe de neuvième (Le concept de soi)
1. Comprendre ce que veut dire le concept de soi et les facteurs qui en influencent la formation.	1. Apprécier comment les expériences affectent le concept de soi.	1. Se rendre de plus en plus conscient de son identité en participant à des activités qui permettent de réfléchir à qui on est et à ce qu'on trouve important.
2. Développer une compréhension du caractère unique de chaque personne.	2. Identifier les effets du concept de soi sur le comportement.	2. Pouvoir définir le terme concept de soi.
3. Se rendre plus conscient des traits physiques et personnels individuels.	3. Comprendre l'importance du soutien positif et de la rétroaction sur le développement d'un concept de soi positif.	3. Se connaître mieux et mieux connaître autrui en représentant et en partageant différents aspects de soi-même.
4. Reconnaître l'influence de l'image qu'on se fait de son corps sur le concept de soi.	4. Être conscient des facteurs qui influencent les rôles de l'homme et de la femme.	4. Examiner et prendre en considération les qualités qui font d'une personne un être de valeur.
5. Différencier entre le concept qu'on a de soi et le respect de soi.	5. Comprendre que changer d'humeur ou de sentiment est tout à fait naturel.	5. Reconnaître l'influence des médias et celle d'autrui sur le concept de soi.
6. Participer à des activités qui visent à relever le respect de soi.	6. Distinguer entre ce qui convient et ce qui ne convient pas quand il s'agit de faire face à certaines humeurs ou à certains sentiments.	6. Se rendre compte des moyens efficaces et inefficaces dont on se sert pour établir des rapports avec autrui et pratiquer un comportement assuré.
7. Comprendre comment le concept de soi influence les pensées, les sentiments et le comportement.	7. Se servir du processus de la prise de décision pour choisir entre des lignes de conduite à prendre quand il faut avoir à faire avec des sentiments.	7. Être conscient de la rétroaction positive et négative en ce qui concerne le concept de soi, et s'entraîner à donner de la rétroaction positive.
8. Comprendre la nature des sentiments et comment ils s'expriment.	8. Assumer la responsabilité de ses propres attitudes et de son propre comportement.	8. Apprendre et répéter différentes techniques pour contrôler le stress. (<i>supplémentaire</i>)
9. Connaître des façons différentes qui conviennent à exprimer les sentiments.	9. Pouvoir reconnaître les différentes sortes de stress et reconnaître les façons dont le corps réagit au stress.	
10. Développer des stratégies pour faire face à des sentiments négatifs.		
11. Reconnaître les sources de stress dans la vie.		
12. Comprendre que le stress peut contribuer à ou nuire à la santé.	10. Discuter des façons de faire face au stress et à des situations stressantes.	

Portée et séquence

Le bien-être affectif et social

Classe de septième

13. Prendre en considération des façons positives de faire face au stress.

Classe de huitième

11. Mieux comprendre le suicide et comment on peut le prévenir.

NOTES: *La gestion du stress devrait être promue à des moments appropriés au cours du programme.*

La collaboration avec le conseiller en orientation, la psychothérapeute ou le psychologue pédagogique aiderait à promouvoir la pertinence du programme, à renforcer les compétences et à coordonner les services de soutien disponibles au besoin.

Classe de neuvième

La sexualité humaine

Classe de septième	Classe de huitième	Classe de neuvième
1. Réviser la structure et le fonctionnement du système de reproduction de l'homme et de la femme. <i>(NOTE: déjà présenté dans les unités sur la croissance et le développement en 5ième et 6ième année)</i>	1. Explorer certains soucis en ce qui concerne les changements physiques et émotionnels associés à la puberté.	1. Identifier les changements les plus importants associés à la puberté.
2. Comprendre le rôle des glandes endocrines dans le système de reproduction de l'être humain.	2. Identifier quelques-unes des émotions associées aux rapports avec autrui pendant la puberté.	2. Pouvoir identifier la physiologie et l'anatomie reproductrices de l'homme et de la femme.
3. Comprendre le processus et la signification du cycle menstruel.	3. Être conscient des facteurs qui jouent un rôle dans le développement des attitudes envers la sexualité.	3. Connaître les procédures qui font partie d'un examen médical qui ont à faire avec la santé reproductrice.
4. Comprendre que la puberté se déroule de façon prévisible et qu'elle se déroule pourtant à un rythme différent pour chaque personne.	4. Savoir comment on s'exprime sexuellement.	4. Reconnaître les différentes façons dont les gens s'expriment sexuellement.
5. Comprendre que la puberté s'accompagne de certains changements physiques qui résultent en des sentiments nouveaux.	NOTE: <i>En ce qui concerne l'expression sexuelle, il faudrait fournir l'occasion de discuter et de considérer les croyances et les enseignements religieux.</i>	5. Comprendre que les attitudes que l'on a envers la sexualité affectent les décisions prises sur la sexualité.
6. Développer une attitude et des sentiments positifs en ce qui concerne sa propre sexualité.	5. Comprendre les conséquences des rapports sexuels.	6. Examiner diverses décisions que des jeunes prennent en ce qui concerne l'expression de leur sexualité, et mieux connaître ses propres valeurs en ce qui concerne l'expression sexuelle.
7. Connaître les différentes façons de s'exprimer sexuellement.	6. Comprendre le processus de l'accouchement.	7. Identifier d'autres possibilités et leurs résultats en ce qui concerne l'expression de la sexualité.
8. Comprendre le processus des rapports sexuels et de la fécondation.	7. Considérer différentes façons de contrôler les naissances, y compris l'abstention.	8. Reconnaître le processus de prise de décisions et le rôle des valeurs en ce qui concerne l'expression de la sexualité.
	8. Apprendre à développer le respect de soi et des autres en ce qui concerne la sexualité.	

La sexualité humaine

Classe de septième	Classe de huitième	Classe de neuvième
9. Comprendre le développement de l'embryon du moment de la conception jusqu'à la naissance.	9. S'habituer à une prise de décision responsable en ce qui concerne le comportement sexuel.	9. Être conscient de la responsabilité qu'impliquent la paternité et la maternité.
10. Connaître les maladies sexuelles le plus fréquemment transmises et comment celles-ci nuisent à la santé.	10. S'habituer à communiquer ses soucis en ce qui concerne la sexualité auprès des parents et autrui.	10. Mieux connaître la contraception et savoir où trouver des renseignements là-dessus.
11. Comprendre comment ces maladies sexuelles sont transmises.	11. Reconnaître les implications émotionnelles et sociales de la grossesse chez les adolescentes.	11. Pouvoir identifier des raisons pour lesquelles les jeunes n'utilisent pas ces méthodes de contraception.
NOTE: <i>L'infection VIH a mené, dans la majorité des cas, au SIDA. Vu que le SIDA n'est pas actuellement guérissable, et, en fin de compte est mortel, et aussi parce qu'il continue à comporter un stigmat social, il faut que le SIDA soit pris en considération spéciale dans le programme. A la lumière de tout ceci, se sont développés les buts suivants:</i>	12. Étudier certains soucis en ce qui concerne les maladies transmises sexuellement.	12. Mieux connaître certaines des conséquences de la grossesse chez les adolescentes.
12. Comprendre comment l'infection VIH affecte tout le système immunitaire.	NOTE: <i>Certaines questions spécifiques à l'égard du VIH/SIDA peuvent être étudiées ici.</i>	13. Savoir quelles sont les autres possibilités en cas de grossesse imprévue.
13. Comprendre comment se transmet l'infection VIH et comment il ne se transmet pas.	13. Définir l'abus sexuel et discuter des effets de cet abus, aussi bien que de ceux de l'agression sexuelle, sur la santé mentale et physique.	14. En savoir plus sur les maladies transmises sexuellement.
14. Se rendre compte de comment les réactions en ce qui concerne l'infection VIH peuvent affecter le comportement.	14. Déterminer de quelles façons on peut réduire les agressions et les abus sexuels.	
	15. Déterminer et considérer comment faire face aux effets nuisibles de l'agression et de l'abus sexuels.	
	16. Identifier des moyens de se protéger contre l'abus ou l'agression sexuels.	

La sexualité humaine**Classe de septième****Classe de huitième****Classe de neuvième**

15. Mieux faire connaître le SIDA comme question sociale et médicale.
16. Identifier des options et un comportement responsables en ce qui concerne le SIDA et d'autres maladies transmises sexuellement.
17. S'entraîner à se montrer assuré et à pouvoir refuser comme moyens de faire face à des pressions sexuelles.

NOTE: *En ce qui concerne l'expression sexuelle, il faudra fournir l'occasion de discuter et de considérer les croyances et les enseignements religieux.*

NOTE: *Les buts décrits ci-dessus pour l'unité intitulée "La sexualité humaine" devraient servir à bien préparer les élèves pour **Adolescence: Relationships and Sexuality**, programme qui vise les élèves de la classe de la neuvième année.*

Les relations personnelles

Classe de septième	Classe de huitième	Classe de neuvième (Les relations interpersonnelles)
1. Identifier les traits caractéristiques de l'amitié.	1. Reconnaître le besoin de communication, de compréhension, de sensibilité et de coopération avec des amis.	1. Identifier les traits caractéristiques de l'amitié et discuter des idées en ce qui concerne la formation des rapports d'amitié.
2. Comprendre que de nouvelles amitiés peuvent être stressantes.	2. Reconnaître l'importance de se faire des amis et de les garder.	2. Connaître des méthodes utilisées pour initier, maintenir et mettre fin à l'amitié.
3. Reconnaître que si les parents s'inquiètent au sujet de l'amitié, c'est tout à fait normal et démontre de l'affection.	3. Reconnaître le besoin de se faire de nouveaux amis.	3. Identifier divers aspects de l'amitié, et surtout de l'amitié avec les adultes.
4. Identifier différents types de groupes sociaux auxquels appartiennent les individus.	4. Apprendre à apprécier les amitiés avec des membres de l'autre sexe.	4. Mieux connaître comment se comportaient autrefois un garçon et une fille qui sortaient ensemble.
5. Reconnaître l'influence des pairs.	5. Reconnaître le rôle de chaque membre de la famille à répondre aux besoins physiques, émotionnels, sociaux et spirituels des membres individuels.	5. Devenir plus conscient de ses propres attitudes envers les rapports entre garçons et filles lors des sorties.
6. Savoir valoriser le temps passé seul.	6. Apprendre à apprécier différentes structures familiales et à former des rapports positifs à l'intérieur de ces structures.	6. Mieux comprendre ce à quoi l'autre s'attend et ce à quoi on s'attend soi-même en ce qui concerne ces rapports.
	7. Réfléchir à comment faire face à des situations telles que la séparation, le divorce, la maladie et les abus qui pourraient survenir dans une famille.	7. Comprendre la nature réciproque des rapports lors de sorties.
		8. Comprendre la différence entre la réalité des rapports sentimentaux et le mythe associé à ces mêmes rapports.
		9. S'entraîner à prendre des décisions face à certains problèmes qui surviennent lors de ces rapports.

Les relations personnelles

Classe de septième

Classe de huitième

Classe de neuvième

10. Discuter comment les médias dépeignent la famille et analyser les stéréotypes de la famille tels que présentés par les médias.
11. Examiner les attitudes envers les droits et les responsabilités des membres d'une famille.
(Supplémentaire)
12. Identifier et comparer les résultats de comportements passifs, agressifs ou assurés dans des situations familiales.
(Supplémentaire)

Portée et séquence

Les drogues: le tabagisme et l'alcool

Classe de septième

Classe de huitième

Classe de neuvième

1. Comprendre que le tabac crée une dépendance et qu'il contient des produits chimiques qui nuisent à la santé.
2. Identifier des raisons pour lesquelles les gens choisissent de fumer ou de ne pas fumer.
3. Connaître les effets immédiats et ceux à long terme, physiques, sociaux et psychologiques du tabagisme.
4. Comprendre les effets de la fumée des autres ou secondaire.
5. Comprendre l'influence de la publicité sur le comportement du fumeur.
6. Reconnaître les droits des fumeurs et des non-fumeurs.
7. Se servir du modèle décisionnel en ce qui concerne le tabagisme.
8. Identifier les compétences nécessaires pour pouvoir refuser et s'exercer à les appliquer contre le tabagisme.
9. Promouvoir et encourager des habitudes appropriées en ce qui concerne la santé.
10. Connaître les lois en ce qui concerne le tabagisme.
11. Se rendre compte des avantages immédiats et à long terme si on cesse de fumer.

Les drogues: le tabagisme et l'alcool**Classe de septième****Classe de huitième****Classe de neuvième**

12. Identifier les programmes et les méthodes employées par les fumeurs pour essayer de cesser de fumer.

NOTE: *Vu que le tabagisme a déjà été un sujet de discussion important dans les classes antérieures à ce niveau, et vu le nombre d'initiatives entreprises par Santé et Bien-être Canada, on pourra se servir de certains de ces objectifs, surtout ceux à base de connaissances acquises, comme révision. Il faudra surtout souligner les objectifs 7 à 9 qui ont à faire surtout avec l'acquisition de certaines compétences.*

13. Se rendre compte que l'alcool est une drogue qui a des effets sur le corps dont certains peuvent y nuire sérieusement.
14. Connaître les différentes boissons alcooliques.
15. Réfléchir à l'influence des médias sur la consommation d'alcool.
16. Se rendre compte de sa responsabilité personnelle en ce qui concerne la consommation d'alcool.

Les drogues: l'alcool et d'autres drogues

Classe de septième

Classe de huitième

Classe de neuvième

1. Pouvoir distinguer les faits et les mythes en ce qui concerne la drogue qu'est l'alcool.
2. Identifier des raisons pour lesquelles les gens choisissent de boire ou de ne pas boire.
3. Distinguer l'usage responsable et l'abus de l'alcool.
4. Reconnaître les effets à long terme et ceux à court terme de l'alcool sur la santé, et les risques associés à l'abus de l'alcool.
5. Se rendre compte des effets de l'alcoolisme sur la famille.
6. Se rendre compte des risques particuliers associés à la consommation d'alcool chez les adolescents.
7. Comprendre les lois en ce qui concerne la consommation de l'alcool et les jeunes.
8. Connaître les dangers d'une combinaison de l'alcool avec d'autres drogues.
9. Comprendre les influences sociales, y compris la publicité, qui influent sur les décisions en ce qui concerne la consommation d'alcool.
10. Réfléchir aux valeurs personnelles, familiales et sociales en ce qui concerne la consommation d'alcool.

Les drogues: l'alcool et d'autres drogues**Classe de septième****Classe de huitième****Classe de neuvième**

11. S'exercer à être compétent à refuser la consommation des boissons alcooliques.
12. Identifier et promouvoir d'autres activités qui ne comprennent pas l'alcool (inclure ici le concept d'une remise des diplômes sans consommation d'alcool).
13. Identifier les sources d'information et d'aide telles que Alcooliques anonymes, Alateen, Alanon et d'autres services qui s'occupent de la dépendance à la drogue.
14. Pouvoir identifier d'autres drogues.
15. Se rendre compte du rôle des drogues dans notre société.
16. Distinguer les drogues illégales et les médicaments prescrits et non-prescrits.
17. Distinguer l'emploi, le mauvais emploi, l'abus et la dépendance en ce qui concerne les drogues et les médicaments.
18. Comprendre quelques-unes des raisons pour lesquelles on emploie mal ou on abuse des drogues.
19. Comprendre certaines implications en ce qui concerne la santé de l'emploi, du mauvais emploi, de l'abus ou de la dépendance des drogues.

Les drogues: l'alcool et d'autres drogues

Classe de septième

Classe de huitième

Classe de neuvième

20. Être conscient du potentiel physique et psychologique d'une dépendance à la drogue.
21. Se rendre compte de l'influence des médias et de la publicité sur la prise de décisions en ce qui concerne l'emploi des drogues.
22. Connaître les lois canadiennes sur la possession, l'emploi et la vente des drogues.
23. Savoir éviter l'emploi ou l'abus des drogues en faisant quelque chose d'autre.
24. Réfléchir aux valeurs personnelles, sociales et familiales en ce qui concerne l'emploi des drogues.
25. Savoir quelles sont les ressources d'aide pour ceux qui souffrent d'une dépendance face à la drogue (voir l'objectif 13).
26. Se rendre compte du rôle joué par la prise de décisions en ce qui concerne l'emploi ou l'abus des drogues et s'exercer à pouvoir refuser et se montrer assuré dans ce domaine.

NOTE: *Si on traite de l'alcool et des autres drogues ensemble, on pourra combiner beaucoup des objectifs décrits ci-dessus.*

La vie active**Classe de septième****Classe de huitième****Classe de neuvième**

1. Comprendre ce que veut dire être en bonne forme.
2. Reconnaître l'importance de l'activité physique et de la bonne forme en ce qui concerne la santé en général.
3. Identifier les avantages de la bonne forme.
4. Reconnaître l'endurance cardio-vasculaire et musculaire, la force, la souplesse, et la composition corporelle comme facteurs qui influent sur la bonne forme.
5. Élaborer, suivre et évaluer un programme personnel pour une vie active.
6. Reconnaître l'importance de l'activité physique comme l'un des facteurs qui aident à réduire le stress actuel et pendant toute sa vie.
7. Reconnaître que l'activité physique est importante pendant toute sa vie.
8. Reconnaître et s'entraîner à des activités physiques qui conviennent à son âge et à son niveau de développement.
9. Reconnaître l'importance de la nutrition et du repos quant à la bonne forme en général.
10. Comprendre les rapports entre l'activité physique et le contrôle du poids.

Portée et séquence

La vie active

Classe de septième

Classe de huitième

Classe de neuvième

11. Connaître les organismes et les programmes communautaires qui encouragent la bonne forme.
12. Évaluer les différentes sortes de programmes et d'équipement qui contribuent à la vie active et à la bonne forme.

NOTE: *Une collaboration et une coopération avec l'enseignant en éducation physique ajouterait à la pertinence et au renforcement de ces concepts et de ces habilités qui résultent en un comportement et en des habitudes souhaitables.*

La nutrition

Classe de septième

Classe de huitième

Classe de neuvième

1. Comprendre l'importance de la nutrition et des habitudes nutritives en ce qui concerne la bonne santé.
2. Identifier les classes de substances nutritives les plus importantes dont a besoin le corps humain, et présenter les grandes lignes de leurs fonctions de base.
3. Présenter un résumé des différences principales entre les groupes alimentaires et fournir des exemples de chaque groupe.
4. Reconnaître le Guide alimentaire canadien comme référence utile pour atteindre et maintenir un bon statut nutritionnel.
5. Expliquer les buts et les principes d'après lesquels s'est fait la division des éléments nutritifs dans ces quatre groupes alimentaires qui se trouvent dans le Guide alimentaire canadien.
6. Se servir du guide pour évaluer les repas, les menus et les habitudes alimentaires personnelles.

NOTE: *Les objectifs 1 à 6 ci-dessus peuvent servir de révision et de point de départ pour explorer des questions liées aux habitudes alimentaires et nutritives pertinentes à cette tranche d'âge.*

7. Reconnaître que les Terre-Neuviens et les Labradoriens consomment souvent trop de sucre, de sel et de matières grasses.

Portée et séquence

La nutrition

Classe de septième

Classe de huitième

Classe de neuvième

8. Reconnaître que les mauvaises habitudes nutritives établies pendant l'adolescence résultent en certains problèmes de santé pour l'adolescent, et à l'âge adulte.
9. Reconnaître que les adolescents ont des besoins nutritifs spéciaux.
10. Reconnaître l'importance de choisir et de préparer des aliments bien nourrissants pour les repas et les goûters.
11. Connaître les besoins énergétiques accrus de l'athlète ou de ceux engagés dans l'activité physique énergique.
12. Expliquer les rapports entre l'activité physique, le régime alimentaire et le poids.
13. Définir un "poids santé" et comprendre les pressions culturelles qui encouragent des images irréalistes d'un corps à convoiter.
14. Exposer les grandes lignes des méthodes de contrôle du poids.
15. Reconnaître que les habitudes alimentaires préconisées par certains régimes peuvent nuire à la santé.
16. Présenter un survol des lignes directrices raisonnables qui aideraient à atteindre et à maintenir un poids santé.

La nutrition

Classe de septième

Classe de huitième

Classe de neuvième

NOTE: *La coordination et la collaboration avec les enseignants responsables des sciences économiques domestiques/études familiales aideraient à appuyer la pertinence et les concepts, et les compétences qui mènent à des résultats positifs en ce qui concerne le comportement et le mode de vie.*

Portée et séquence

La sécurité et la santé environnementale

Classe de septième

Classe de huitième

Classe de neuvième

1. Reconnaître l'importance d'une attitude saine envers la sécurité.
2. Être conscient de certaines choses que l'on a l'habitude de faire et qui mettent en danger la vie des jeunes, et comprendre pourquoi on fait de telles choses.
3. S'engager à promouvoir la sécurité au foyer, à l'école et dans toute la communauté.
4. Savoir quelle est la responsabilité individuelle en ce qui concerne la sécurité et la prévention des accidents.
5. Savoir jusqu'à quel point quelqu'un est compétent ou limité en ce qui concerne l'exercice de la sécurité, et dans le domaine des premiers soins.
6. Développer les compétences et les connaissances nécessaires pour pouvoir participer en sécurité à des activités comportant des risques potentiels.

NOTE: *Les enseignants et les enseignantes peuvent choisir parmi des activités qui sont populaires chez les élèves et dans la communauté et que l'on considère comme pertinentes pour les jeunes de cet âge.*

La sécurité et la santé environnementale
Classe de septième**Classe de huitième****Classe de neuvième**

7. Analyser l'intention visée dans les lois, les règlements et les règles en ce qui concerne l'exercice de la sécurité et de la protection.
8. Identifier les activités et les habitudes qui menacent l'environnement et la santé des gens.
9. Réfléchir aux changements nécessaires pour protéger l'environnement et la santé de la personne.
10. Penser à des moyens d'initier et de participer à des actions sociales en ce qui concerne la santé personnelle et environnementale.
11. Examiner quelques-unes de nos propres actions et identifier des changements qui peuvent se faire en ce qui concerne la santé personnelle et environnementale.
12. Élaborer un plan d'action qui résulterait en des décisions spécifiques et en des actions qui amélioreraient la santé et protégeraient l'environnement.

NOTE: *Des cours en premiers soins et en garde des enfants où des membres experts de la communauté participeraient, pourraient offrir un supplément à cette unité. En plus, le programme d'économie domestique pour le niveau intermédiaire comprend une unité intensive au sujet de la garde des enfants qui traite aussi de la sécurité en ce qui concerne les enfants.*

Portée et séquence

La sécurité et la santé environnementale

Classe de septième

Classe de huitième

Classe de neuvième

Une collaboration avec l'enseignant d'économie domestique assurera un lien important entre les deux programmes et aidera au transfert de ce qu'on a appris à la situation familiale.

Déclarations générales au sujet des stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Les enseignants sont responsables de tous les élèves. Dans une classe, les élèves représentent toute la gamme d'habiletés, d'intérêts et de besoins. Les élèves apportent à la situation pédagogique diverses qualités intellectuelles, sociales, émotionnelles, et physiques. Faciliter l'apprentissage pour un tel groupe exige toute une variété d'approches pédagogiques et organisationnelles.

Beaucoup d'élèves ont besoin d'un certain appui pour pouvoir répondre aux exigences des objectifs dans le programme prescrit. Cet appui peut se présenter sous forme de changements quant aux procédures pédagogiques ou au matériel et peut exiger un appui de la part des enseignants en ressources ou en éducation spécialisée. S'il s'agit d'un élève qui a besoin de certains objectifs modifiés ou différents, il se peut que la planification d'un programme individualisé soit nécessaire (voir le manuel sur la politique quant à l'éducation spécialisée, disponible en anglais seulement).

Puisque le programme vise, en fin de compte, à influencer le comportement des jeunes et à leur faire assumer une approche positive quant à leur santé et à leur bien-être, il faudra encourager les élèves à devenir responsables face à leur propre santé. Il faut reconnaître qu'un élève ne démontre pas toujours une maturité émotionnelle et sociale qui équivaut à son développement cognitif. Il va falloir que l'enseignant ou l'enseignante reconnaisse des divergences dans ces niveaux de développement et qu'il fasse accepter ces divergences et ces difficultés potentielles. Les activités de la salle de classe devraient encourager le développement d'habiletés qui favorisent la vie saine, y compris la prise de décisions responsable, la résolution de problèmes, la communication, la capacité de se débrouiller ou de s'adapter et de refuser.

Quelques-unes des stratégies pédagogiques que l'on pourrait incorporer dans une approche globale comprendraient l'apprentissage coopératif en petits groupes, des scénarios, des jeux de rôles, de la répétition comportementale, l'éducation par les pairs, et la participation d'un ou des parents. On devrait penser à permettre aux élèves de planifier certaines de leurs propres expériences pédagogiques. Il se pourrait, par exemple, qu'on leur donne l'occasion d'identifier des sujets ou des matières d'études supplémentaires.

On devrait donner aux élèves l'occasion de s'évaluer, et les encourager à évaluer leurs habitudes, leurs attitudes et leur comportement en ce qui concerne leur santé personnelle et leur bien-être. Cela peut s'accomplir au moyen d'activités de la vie courante ou de simulations où les élèves peuvent s'engager de façon significative.

Des activités telles que l'enregistrement des habitudes nutritives et la planification d'un régime alimentaire sain, la prise du pouls d'un ou d'une camarade de classe, l'analyse de la publicité pour

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

y décerner des messages évidents et cachés, aident les jeunes à faire valoir leur compréhension de concepts dans des situations et dans des événements de tous les jours.

Encourager les élèves à en apprendre plus sur les questions et les sujets en dehors de la salle de classe aide à relier le foyer, l'école et la communauté. Des activités qui favorisent l'interaction des élèves, des enseignants et d'autres professionnels dans la communauté améliorent la communication, rehaussent la coopération et aident les élèves à mieux comprendre les liens.

Création d'un environnement pédagogique de soutien

En ce qui concerne l'éducation qui vise la santé et le développement personnel, la salle de classe et l'école devraient soutenir les objectifs du programme. L'environnement devrait être sûr, propre et accessible. Les politiques des écoles et de la région, aussi bien que ce que l'on a l'habitude d'y faire devraient renforcer l'enseignement. Par exemple, des programmes de nutrition qui fonctionnent en collaboration avec les fournisseurs des services alimentaires à l'école, devraient appuyer l'éducation sur la santé en salle de classe. Si les environnements scolaires qui aident à vivre une vie saine n'existent pas actuellement, on pourrait s'engager à élaborer des programmes qui viseraient la mise sur pied de politiques et d'usages qui soutiendraient une éducation globale en ce qui concerne la santé.

L'atmosphère de la salle de classe devrait soutenir et promouvoir l'apprentissage, encourager des attitudes et un comportement positifs, et fournir à l'élève l'occasion de mettre en pratique et de travailler ce qu'il ou qu'elle aurait appris. Dans une atmosphère de confiance et de soutien, l'élève se sentira libre d'exprimer ses opinions et de mettre ses idées à l'épreuve. Développer un tel climat n'est pas seulement la responsabilité de l'enseignant ou de l'enseignante, mais aussi celle des élèves dans la classe. On peut en discuter dans la classe en termes des droits et des responsabilités de chaque membre de la classe et du groupe en tant qu'un ensemble. Il est important que les élèves comprennent que le succès du programme dépend en partie d'eux et de leur compréhension de ce à quoi on s'attend à leur sujet.

Tout le monde a besoin de soutien émotionnel. On devrait encourager les élèves à se soutenir les uns les autres. Une façon d'y parvenir est en aidant les élèves à accepter leurs propres sentiments et à communiquer des attitudes qui démontrent le fait qu'on se soucie des autres et qu'on respecte les sentiments d'autrui.

Les sections *Faire face à des questions délicates* et *La confidentialité* offrent encore des suggestions en ce qui concerne la création d'un environnement de soutien.

Faire face à des questions délicates

Comment on fait face à des questions délicates dans la salle de classe peut déterminer en grande partie le succès d'un programme. Cet élément peut être d'une grande importance quand il s'agit d'atteindre les buts du programme ou de se faire appuyer par les parents, les élèves et les administrateurs.

En tant qu'enseignants, il est impossible de ne pas présenter un quelconque système de valeurs. On devrait promouvoir et exposer certaines valeurs dans toutes les situations dans la salle de classe. Ces valeurs sont:

LE RESPECT - de nous-mêmes et des autres comme êtres dignes et précieux.

LA RESPONSABILITÉ - de soi-même et d'autrui; d'apprendre et de montrer de quoi on est capable.

LA RAISON - les décisions personnelles devraient être prises à partir de toute l'information disponible; une décision prise à partir de connaissances exactes va être meilleure qu'une décision qui se prend sans connaissances.

C'est la responsabilité de l'enseignant ou de l'enseignante de fournir à l'élève l'occasion de se renseigner comme il faut, de pouvoir réfléchir à ses propres valeurs au moyen de l'introspection et de la discussion, et d'encourager le respect d'autrui. L'enseignant ou l'enseignante n'impose pas des valeurs aux élèves, et on n'encourage personne d'autre dans la classe à imposer ses valeurs aux autres. On peut traiter la question des valeurs de la manière suivante:

définir ce qu'elle veut dire pour qu'on la comprenne bien;

exposer et étudier des renseignements de fait en ce qui concerne la question;

faciliter la discussion en assurant que chaque personne a le droit de se faire respecter et d'avoir une vie privée;

faciliter l'étude des résultats d'autres formes d'action;

réitérer que chaque personne a le droit d'avoir sa propre opinion.

(extrait de *Adolescence: Relationships and Sexuality*)

Dans une atmosphère libre de jugements trop catégoriques des autres, il est possible de discuter de façon honnête et significative. Les réponses de l'enseignant ou de l'enseignante devraient viser le processus plutôt que le contenu. Les points de vue différents et opposés présentés par les élèves aussi bien que leurs contributions individuelles devraient tous être reconnus. En même temps, l'enseignant ou l'enseignante pourrait présenter d'autres points de vue qui ne font pas partie de la discussion dans la classe pour que ceux-ci soient considérés par la classe. Cette approche assurerait une exploration en profondeur des différentes questions aussi bien que la présentation de toute une variété de positions.

On devrait permettre aux élèves d'examiner et de mettre en question les valeurs, les attentes culturelles et les enseignements religieux dans une atmosphère tout à fait ouverte. Il est important que l'on donne aux jeunes l'occasion d'examiner ces valeurs exprimées dans les théologies chrétienne et non-chrétienne, des valeurs que les personnes morales acceptent souvent et de façon générale dans toutes les sociétés. Cette approche éveille chez les jeunes une tolérance envers les autres et la capacité de comprendre autrui. Elle développe aussi leur capacité de comprendre et de résoudre leurs conflits personnels.

Personne ne devrait exercer de la pression sur un autre, y compris sur l'enseignant ou l'enseignante, pour que l'autre réponde à une question qui le rend mal à l'aise, et celui-ci devrait se sentir soutenu et libre de refuser de répondre. On devrait respecter ce droit de ne pas vouloir répondre aux questions personnelles.

En créant un climat de soutien dans une salle de classe, il est important que les élèves comprennent quelles seront les approches utilisées par l'enseignant ou l'enseignante quand il s'agit d'une question d'une certaine sensibilité. On devrait exposer ces approches aux élèves au début du programme et on devrait présenter les grandes lignes du comportement exigé dans la classe.

On peut se servir de stratégies spécifiques pour réagir à un argot populaire explicite, ou à des questions personnelles ou explicites, ou à des comportements que l'on juge inappropriés.

On peut:

corriger le langage inapproprié en se servant de la terminologie juste, sans pourtant être trop critique;

répondre d'une manière assurée à des situations difficiles. Il va peut-être falloir interrompre les élèves, identifier un comportement inapproprié, mettre fin à la discussion et rediriger la classe;

être plutôt discret en gardant en tête les objectifs du programme. S'il est évident que refuser de répondre à la question ne met pas l'élève en danger, il vaut peut-être mieux ne pas y répondre.

La confidentialité

Pour établir de bonnes relations et une atmosphère de salle de classe positive, il faut de la confiance avant tout. Un facteur-clé dans l'établissement de telles relations c'est de maintenir la confidentialité.

L'enseignant ou l'enseignante devrait discuter de cette question de confidentialité et de vie privée avec les élèves tôt dans le programme. Pendant l'année, on devrait de temps en temps rappeler aux élèves qu'il faut respecter les droits des autres et garder confidentielles les discussions en classe qui ont à faire avec leur sens de leur propre valeur ou celui d'un autre.

On trouvera les lignes directrices qui suivent utiles à maintenir la confidentialité:

Les questions et les problèmes soulevés par les élèves dans leurs journaux ou au moyen de la boîte à questions devraient rester confidentiels; on respecte alors les droits des élèves à la vie privée et à l'expression libre. On ne devrait pas discuter de ces questions avec d'autres enseignants ou d'autres organismes externes. Une exception se ferait dans le cas où il s'agirait d'un élève qui est sous tutelle du directeur du bien-être des enfants. Si, par exemple, un jeune exprime des pensées suicidaires, il faudra en faire part au directeur.

Si un élève se confie à un enseignant, l'enseignant devrait fournir des renseignements pratiques si nécessaires et aider l'élève à faire face à des soucis ou à des problèmes. S'il faut encore plus d'aide et d'expertise à l'élève que ce que peut lui offrir l'enseignant ou l'enseignante, celui-ci ou celle-ci devrait parler à l'élève et suggérer une troisième partie, telle qu'un conseiller en orientation. Il ne faudra pas détruire la confidentialité sans que l'élève y consente. **Contrairement à ceci et dans un cas extrême, la confidentialité devrait peser dans la balance quand il s'agit du bien-être de l'élève ou d'autrui.** Par exemple, si un élève menace de se suicider, de se faire mal ou de faire mal aux autres, la confidentialité ne tient plus. (pour plus de renseignements et de directives se référer à **Understanding Depression and Suicide**, manuel pour les élèves, et **Teens in Crisis: Suicide Prevention**, Division of Student Support Services, ministère de l'Éducation et de la Formation.)

L'enseignant ou l'enseignante devrait savoir que c'est sa responsabilité légale de signaler toute incidence d'abus physique et/ou sexuel des enfants (Loi sur le bien-être des enfants: section 38)

- 38.(1) *Si on apprend qu'une ou qu'un enfant a été ou risque d'être abandonné, négligé, maltraité physiquement, sexuellement ou émotionnellement ou a eu, ou a, ou aura autrement besoin de protection, on doit immédiatement en faire un rapport au directeur, à une ou un travailleur social, ou à un officier de la paix.*
- (2) *Là où une personne fait un rapport en vertu de la sous-section (1) cette personne devra rapporter toute l'information qu'elle possède.*

- (3) *Si un rapport se fait à un officier de la paix en vertu de la sous-section (1), cet officier, dès que possible après réception du rapport, en fera part au directeur ou à un travailleur social.*
- (4) *Cette section s'applique, nonobstant les dispositions de toute autre loi, à une personne objet de la sous-section (5), qui en remplissant ses devoirs professionnels, soupçonne qu'une ou qu'un enfant a été ou risque d'être abandonné, négligé, maltraité physiquement, sexuellement ou émotionnellement ou a eu, ou a, ou aura autrement besoin de protection.*
- (5) *La sous-section (4) s'applique à toute personne qui a des responsabilités professionnelles ou officielles en ce qui concerne un ou une enfant, y compris,*
- (a) *un professionnel des soins de santé;*
 - (b) *une enseignante, la direction de l'école, un travailleur social, une conseillère familiale, un membre du clergé, un rabbin, une propriétaire ou une employée d'un service de garderie et un travailleur dans le domaine des loisirs ou qui a à faire avec les jeunes;*
 - (c) *un officier de la paix; et*
 - (d) *une avocate.*
- (6) *Cette section s'applique, nonobstant que l'information soit confidentielle ou privilégiée, et on ne peut intenter une action contre l'informateur à moins que celui-ci ait fait un rapport avec l'intention de nuire ou sans cause raisonnable.*
- (7) *Il est défendu de déranger et de harceler une personne qui donne de l'information en vertu de cette section.*
- (8) *Toute personne qui enfreint les termes de cette section est coupable d'une infraction et une fois condamnée sommairement, est tenue de payer une amende qui ne dépasse pas 10 000 dollars, ou d'être emprisonnée avec une peine qui ne devrait pas dépasser 6 mois, ou de payer une amende et d'être emprisonnée.*

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

- (9) *Nonobstant la section 8 de la loi sur les procédures sommaires, toute information ou plainte en vertu de cette section peut être rapportée dans une période de trois ans du jour où s'est passée l'infraction.*

(Se référer aussi à la politique du ministère de l'Éducation et de la Formation intitulée ***Provincial Policy and Guidelines on Child Abuse.***)

Le développement de compétences sociales et personnelles

Les compétences sociales et personnelles qui sont à la base de ce programme de promotion de la santé visent à établir des buts, à prendre des décisions, à communiquer (y compris apprendre à l'élève comment être assuré et comment refuser) et à gérer le stress. Enseigner tout cela, l'incorporer dans toutes les unités du programme et fournir aux élèves l'occasion de pratiquer ces compétences, devrait être le but principal de ce programme.

Être capable de prendre une décision permet à l'élève d'établir des buts raisonnables et de résoudre des problèmes. Le processus de sélectionner de façon active face à un choix entre deux possibilités ou plus et ensuite d'agir à partir de ce choix est un facteur-clé pouvant mener à un changement de comportement positif. Aider l'élève à comprendre comment on prend une décision et le guider dans un processus de prise de décisions réfléchi est la pierre angulaire du programme. L'habileté à bien prendre des décisions ajoute au sens de contrôle chez l'élève et à ses sentiments d'estime de soi et d'efficacité.

Quoiqu'il soit possible d'apprendre comment prendre une décision, et que ce soit un processus tout à fait logique et structuré, la plupart du temps ce sont les émotions qui affectent la prise de décisions. Chez l'adolescent, les questions qui ont à faire avec la sexualité, les drogues, l'alcool et la pression des pairs sont souvent très émotionnelles.

Puisque la plupart des décisions prises par les adolescents en ce qui concerne les questions qui ont à faire avec la santé sont du moment, et que les adolescents ne pensent pas aux conséquences à long terme, il est important de les aider à développer la capacité de se fixer des buts. On devrait leur fournir l'occasion de se fixer des buts à long et à court termes et à identifier les démarches nécessaires pour atteindre ces buts.

Développer et maintenir de bonnes relations interpersonnelles exige tout une gamme de compétences communicatives. Celles-ci incluent l'expression des pensées et des sentiments, la patience d'écouter les autres, le langage corporel, l'accord et le désaccord avec autrui, et l'initiation de conversations. **Savoir se montrer assuré** aide l'élève à exprimer ses idées et ses pensées sans nuire à autrui ni les offusquer. Des activités telles que le jeu de rôles peuvent aider l'élève à s'exprimer de façon ouverte et honnête tandis qu'il reconnaît en même temps les sentiments des autres. **Savoir refuser** aide l'élève à dire **non** de manière à ce qu'il ne mette pas en danger des relations avec les pairs ou les membres de la famille. **Savoir refuser** peut aussi aider les jeunes à éviter des situations qui risquent d'être dangereuses ou nuisibles. Développer et répéter les réactions à l'avance va aider les jeunes à se préparer pour des situations réelles où il faudra se montrer assuré.

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Des situations stressantes à l'école, à la maison ou avec des pairs font souvent faire de mauvais choix inappropriés aux élèves. Des activités qui aident l'élève à identifier des pressions, à apprendre comment faire face à un problème, et à former des réseaux d'appui vont à leur tour devenir la base des compétences acquises par l'élève qui lui permettent de faire face au stress pendant toute sa vie.

Il est très important d'illustrer et de discuter de toutes ces habiletés. Il est important de donner les grandes lignes des étapes nécessaires pour être compétent dans chaque domaine afin que les élèves sachent s'en servir. Il vaut mieux que les activités soient simples au début pour que les élèves puissent plus facilement en apprendre chaque étape. Présenter un modèle de chaque compétence est un moyen efficace d'en démontrer les composantes. Dès que les élèves en auront bien compris les étapes et les composantes, ils peuvent pratiquer avec des répétitions, par moyen de jeux de rôles ou d'études de cas. On devrait donner aux élèves l'occasion de pratiquer et de répéter dans des situations non-menaçantes où ils se sentent confiants et à l'aise.

Le renforcement continu et la rétroaction sont essentiels au bon développement des habiletés. Les enseignants, aussi bien que les élèves, peuvent participer à l'observation et à l'exposé de la performance et des progrès des élèves. Quand les élèves se révèlent habiles dans une situation sociale en dehors de l'activité d'apprentissage structurée, et que l'enseignant ou l'enseignante le reconnaît, les élèves se rendent compte qu'ils font du progrès et qu'ils sont vraiment capables d'appliquer ce qu'ils auront appris à des situations de tous les jours.

Il est impossible de surestimer la promotion et l'utilisation de l'appui des pairs dans ce programme. Leur influence est très importante pour les adolescents et on devrait encourager toute occasion de générer de la participation positive des pairs. Ceci peut se faire à l'aide des pairs qui possèdent des qualités de chef, ou qui ont reçu une formation de pair aidant à l'école secondaire. Lorsque les pairs s'entraident, il en résulte un système d'appui social très solide qui peut avoir des résultats très positifs en ce qui concerne le comportement.

L'apprentissage coopératif en petits groupes

L'apprentissage coopératif en petits groupes est une approche à l'organisation de l'activité dans la salle de classe où les élèves peuvent agir entre eux et apprendre les uns aux autres aussi bien qu'à ceux qui les entourent. C'est une méthode sur laquelle on a fait bien des recherches et qu'on a utilisée avec beaucoup de bons résultats. Elle prépare l'élève à faire face à un besoin accru de coopération, de collaboration et de formation de partenariats en réponse à des questions posées dans la société. En tant que stratégie pédagogique, elle convient à ce programme, où le partage des expériences sert à la compréhension de soi et où la coopération est essentielle pour résoudre les problèmes et pour faire face aux problèmes de la société.

Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage coopératif en petits groupes est surtout celui d'un facilitateur qui guide les élèves en tant que groupes sociaux et équipes d'apprentissage lorsqu'ils identifient des problèmes, étudient d'autres possibilités, et font des choix.

Il faut que les élèves soient préparés pour leurs rôles de membres d'un groupe et que différentes sortes d'élèves apprennent comment ils peuvent le mieux contribuer au groupe. De plus, les élèves apprennent à se permettre de contribuer réciproquement de façon positive en tant que membres du groupe. L'enseignant ou l'enseignante devrait souligner l'importance du développement de compétences en communication et du partage de matériel. Si on se concentre sur une ou deux aptitudes associées à cette forme d'apprentissage, le processus sera plus efficace, quoiqu'il puisse sembler inefficace et lent à premier abord. Au début, il faudra s'assurer de présenter et de faire le travail préparatoire pour un travail de groupe productif, et passer du temps à discuter du processus même pour déterminer ce qui contribue à de bons résultats et ce qui ne le fait pas.

Glasser (1986) suggère qu'on affecte les élèves qui participent à ce travail de groupe à des rôles spécifiques. Chaque rôle comprend des habiletés spécifiques qui sont répétées et ensuite discutées par le groupe. Jusqu'à ce qu'elles fassent partie du mode de fonctionnement du groupe, il faut que l'enseignant mette les habiletés qui ont à faire avec le processus au premier plan et qu'il ne permette pas qu'elles soient supplantées par la tâche académique. Ultérieurement, les aptitudes coopératives telles que l'écoute, le partage, et le soutien, et la tâche académique, vont fonctionner ensemble pour rendre plus facile la croissance intellectuelle, émotionnelle et sociale.

L'efficacité de n'importe quel groupe ne dépend pas seulement de l'utilisation de la bonne discussion en groupe, mais aussi des approches positives quant au conflit et au désaccord. A cet égard, il faut absolument que les élèves comprennent que des actions et des attitudes positives éveillent des réponses semblables chez autrui; que la coopération est constructive et la compétitivité est destructrice à la tâche du groupe.

Des études évaluatrices du travail coopératif de groupe ont démontré que l'estime de soi accroît chez l'élève, que l'élève est plus prêt à travailler indépendamment et à développer des habitudes positives

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

en ce qui concerne le travail et qu'il ou qu'elle réussit mieux sur le plan intellectuel. Travailler dans des groupes d'apprentissage démocratiques et coopératifs peut contribuer à la capacité de poser des questions, de penser de façon critique et créatrice, et de faire preuve d'un comportement responsable.

Partout dans ce programme on encourage le travail coopératif en petits groupes comme moyen de faire participer les jeunes au processus d'apprentissage et de promouvoir la responsabilité personnelle et sociale pour la santé et le bien-être.

Un dernier mot sur l'apprentissage coopératif en petits groupes: ses principes et ses éléments sont simples et faciles à comprendre, mais ils sont parmi les plus difficiles à mettre en oeuvre. La formation dans ce domaine est recommandée pour un usage efficace et économique de la méthode. (Voir la section **Ressources** pour les sources d'information sur l'apprentissage coopératif en petits groupes).

L'apprentissage axé sur les ressources

Le concept de l'apprentissage axé sur les ressources n'est pas nouveau, et pourtant le terme l'est jusqu'à un certain point. Il fait partie de toute une philosophie pédagogique dont bien des gens dans ce domaine se servent depuis des années. C'est la philosophie et l'emploi habituel de ressources humaines et matérielles au plus haut degré possible pour offrir des expériences pédagogiques diverses et répondre aux besoins de tout élève. Pourtant il est maintenant nécessaire de repenser l'usage de ces ressources qui sont disponibles et nécessaires pour une éducation de qualité, vu l'explosion d'information dans tous les domaines et le fait qu'il est de plus en plus facile d'avoir accès à l'information et de la mettre sur ordinateur.

Un nombre de modèles d'apprentissage axé sur les ressources peuvent être utilisés pour incorporer des stratégies et des compétences dans les activités d'apprentissage. Trois de ces modèles sont: le modèle **RÉUSSIR**, le modèle **EFFICACE**, et le modèle **coopératif de planification et d'enseignement** (voir *Learning to Learn: Policies and Guidelines for the Implementation of Resource-based Learning in Newfoundland and Labrador Schools*, p. 5-16).

L'apprentissage axé sur les ressources exige toute une variété de ressources. En ce qui concerne la santé et le développement personnel, beaucoup de ces ressources se trouvent dans chacun des domaines du contenu (voir la section **Ressources** pour de plus amples renseignements). La ressource principale des élèves devrait être utilisée conjointement avec les objectifs du programme là où il convient de le faire. Elle peut aussi servir de point de départ ou de supplément à tout le processus d'apprentissage.

Pour faciliter la circulation des matériels et le partage avec d'autres domaines du programme et à travers les niveaux pédagogiques différents, il est conseillé de déposer la collection dans un endroit central dans l'école même ou dans le district scolaire.

D'autres ressources qui touchent à l'apprentissage axé sur les ressources et qu'il faut mentionner sont le temps et les finances. Les collections de ressources dépendent souvent des fonds disponibles pour obtenir et maintenir les collections pertinentes et courantes. De plus, le temps d'accès et d'utilisation de ces ressources peut être limité. Ces facteurs jouent un rôle dans la détermination des types d'expériences d'apprentissage qu'on peut planifier pour les jeunes.

Pour mettre sur pied un tel programme, des ressources matérielles et humaines à l'intérieur de la communauté sont diverses et importantes. Bien des organismes et des groupes partagent les mêmes intérêts et soucis que les éducateurs en ce qui concerne la santé et le bien-être des jeunes. Le défi devient celui de former et d'encourager les sortes de partenariats qu'il faut pour accéder aux ressources et bien savoir les utiliser.

Approches interdisciplinaires

On peut organiser les approches interdisciplinaires de plusieurs façons différentes et y inclure divers degrés d'intégration. D'après Vars (1987), on peut y inclure un seul enseignant ou un groupe d'enseignants et une approche au programme qui soit corrélative, fusionnée, ou intégrée.

Quant à l'approche corrélative, il faut de la planification coopérative de la part des enseignants. L'enseignant ou l'enseignante en économie domestique peut établir l'échéancier de la planification et de la préparation des goûters nourrissants pour que cela coïncide avec une discussion dans la classe de santé sur l'importance de choisir et de préparer des aliments nourrissants pour les repas et les goûters. L'enseignant ou l'enseignante de français peut se servir d'une histoire au sujet de l'expression des sentiments tandis que l'enseignant de santé travaille avec les élèves à développer des stratégies pour faire face à des sentiments négatifs. Cet enseignement parallèle de matières différentes exige de la communication parmi les enseignants et la bonne volonté d'adapter la séquence dans l'enseignement d'une matière en fonction de la séquence d'une autre. La corrélation n'implique pas de nécessité ni l'annulation du contenu ni celle des compétences, et présente l'avantage de renforcer l'apprentissage et de démontrer aux élèves les rapports entre les différentes matières.

Si l'enseignant ou l'enseignante des cours de santé est aussi responsable de la classe de religion et/ou de vie familiale, on pourrait fusionner les éléments communs de ces cours. On peut organiser des unités à partir de thèmes ou du fusionnement d'objectifs semblables. Cette sorte de planification aide à éviter une duplication directe et peut exposer des lacunes à remplir. Il faut une planification très attentive parce que cette approche peut entraîner des modifications importantes à la séquence des cours.

Une troisième approche interdisciplinaire s'appelle l'enseignement à tronc commun ou intégré et exige qu'on se serve du contenu de n'importe quelle matière pour répondre aux questions ou résoudre des problèmes en cours. L'exemple exposé brièvement par Vars dans **Interdisciplinary Teaching in the Middle Grades** (1987), convient et s'applique à ce programme. Il décrit comment un enseignant développe une unité de tronc commun dans le but d'aider les élèves à accepter ce qui les inquiète pour de vrai - leur corps changeant. Les concepts qui ont à faire non seulement avec la santé mais aussi avec les sciences, la littérature, les sciences humaines, l'orientation scolaire, les arts, et l'éducation physique s'entretiennent dans une étude qui examine les changements biologiques de la puberté, comment les relations interpersonnelles changent pendant l'adolescence, comment les chansonniers, les danseurs et les artistes visuels dépeignent l'adolescence, comment les jeunes font face à leurs sentiments, et comment les transformations corporelles affectent la performance de l'athlète. Vars dit que l'enseignant qui organise et planifie une telle unité devient un courtier d'expériences d'apprentissage qui se sert des connaissances et des compétences des autres enseignants et du conseiller en orientation aussi bien que des membres de la communauté tels que les infirmiers de santé publique, les médecins, les artistes, les écrivains et les parents. Les élèves, en tant que participants actifs, peuvent y participer à titre de pourvoyeurs d'information ou de chercheurs de sources sûres,

pour que l'étude soit vraiment un effort coopératif.

Une approche intégrée ou interdisciplinaire peut être utilisée pour adresser des concepts qui sont pertinents à plusieurs disciplines, ce qui engage les enseignants et enseignantes à travailler ensemble pour coordonner leurs efforts. Il se peut alors que des enseignants de deux matières ou plus aient à ré-examiner les buts et les objectifs pour une matière, ou pour un niveau donné, dans un effort d'identifier les points communs. La planification des activités d'apprentissage peut assurer une séquence appropriée, éviter la duplication et engendrer le renforcement et l'enrichissement d'une matière par d'autres. Ce genre de collaboration aide les élèves à voir les liens parmi les matières et favorise l'échange, non seulement de ressources, mais aussi d'idées.

Les unités peuvent être organisées autour d'un thème à partir duquel une variété d'activités sont réalisées par de petits groupes d'élèves. À la fin de l'unité, les activités finales permettront aux élèves de rassembler différents éléments, et de partager ce qu'ils ont trouvé, ou bien de poursuivre un projet avec ces résultats.

Cette approche à l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage convient très bien dans une situation de classes multiâges; elle est aussi appropriée dans une grande école. L'instruction interdisciplinaire démontre que les concepts peuvent être étroitement liés à travers les matières, et elle donne de la cohérence au programme scolaire. Elle a aussi le pouvoir de motiver les élèves, d'aider les enseignants et enseignantes à résoudre le problème d'un programme déjà surchargé, et d'encourager la collaboration entre éducateurs et éducatrices.

Le rôle du personnel au niveau de la commission scolaire

Le personnel au niveau de la commission scolaire est le lien clé entre le ministère de l'Éducation et de la Formation et l'école. Ce sont les facilitateurs principaux dans la mise en oeuvre du programme. C'est au moyen de leurs efforts que l'école reçoit de l'aide et un soutien dans la prestation de programmes. Parce que le programme scolaire de santé compréhensif implique les services de santé, la communauté locale et l'environnement dans l'école, le personnel au niveau de la commission scolaire peut donner de l'aide en facilitant la collaboration, la consultation et la création de réseaux dont on a besoin pour la mise en oeuvre efficace. Pour les petites écoles rurales et/ou isolées qui n'ont pas accès à la gamme complète de services, de facilités et de ressources, le personnel de la commission scolaire peut aider dans la coordination, l'acquisition et la distribution de ceux-ci.

Les coordonnateurs de programme, par exemple, jouent un rôle important quand ils aident les enseignants avec la mise en oeuvre du programme de santé et de développement personnel. Ils et elles fourniront peut-être de l'aide dans la formation professionnelle, la coordination des ressources et veilleront à la surveillance continue et à l'évaluation du programme de l'école et de la commission scolaire.

Aux premières étapes de la mise en oeuvre, le personnel de la commission scolaire doit faire de son mieux pour s'assurer que les écoles élaborent et adoptent des politiques qui appuient les programmes de santé compréhensif et de développement personnel. Les écoles ne sauront mettre de l'avant un programme compréhensif tout en acceptant des pratiques qui n'appuient ni ne favorisent des styles de vie salubres pour les élèves et les enseignants.

Le rôle des administrateurs et du personnel de l'école

Pour s'assurer que le programme de santé et de développement personnel soit compréhensif et qu'il encourage les jeunes à choisir des comportements qui rehaussent leur bien-être personnel ainsi que celui de la communauté, le programme devra recevoir l'appui du personnel administratif. L'administrateur principal de l'école, c'est-à-dire le directeur ou la directrice, devrait connaître la philosophie, les buts et les objectifs du programme, ainsi que les approches et les méthodes utilisées lors de la mise en oeuvre du programme. Le soutien du directeur ou de la directrice est l'un des éléments les plus importants au succès du programme et sans sa participation à la planification d'une mise en oeuvre appropriée, le succès du programme risque d'être compromis.

L'organisation des cours doit tenir compte du nombre d'heures prévues pour le programme (voir le tableau - **Proposition d'une séquence d'unités et d'un échéancier**) et les enseignants qui assureront le programme devront être choisis à partir de leurs qualifications, de leurs aptitudes et de l'intérêt qu'ils et qu'elles portent à cette matière. Il est important que la politique de l'école et le contexte pédagogique soutiennent le programme. L'unité sur la nutrition, par exemple, aurait une pertinence et une signification accrues présentée dans une école qui souscrit à une politique nutritionnelle solide et qui respecte des critères appropriés en matière de services et d'installations de restauration offerts aux élèves et au personnel.

Le soutien des autres membres du personnel et une attitude positive de leur part envers les initiatives visant la santé et le développement personnel des adolescents, contribueront également au bon succès du programme. On pourrait donner un aperçu du programme aux autres enseignants lors d'une réunion ou les en informer moins formellement au moyen de discussions dans la salle des enseignants. À plusieurs reprises pendant l'année, les élèves demanderont à d'autres enseignants de participer au programme en entreprenant des activités telles que remplir des questionnaires et répondre à des sondages. Certaines de ces activités pourraient porter sur des questions délicates survenues lors de discussions entamées pendant des unités telles que celles qui traitent de la sexualité humaine ou des drogues. Les enseignants qui connaissent le programme et ses méthodes sont mieux préparés à participer à ces activités et à répondre aux questions soulevées par des élèves qui se sentent suffisamment à l'aise pour partager les sujets suggérés lors de discussions en classe avec d'autres enseignants.

Vu que ce programme encourage la collaboration entre ceux qui assurent les services aux élèves, il est important que le conseiller ou la conseillère en orientation connaisse la philosophie et les buts du programme. On sera ainsi en mesure de promouvoir les services et l'aide disponibles aux élèves en salle de classe, et de faciliter la participation des conseillers lorsqu'on aura identifié des élèves qui pourraient bénéficier de ces services.

En ce qui concerne les petites écoles et celles où plusieurs niveaux partagent la même salle de classe, on devra se pencher sur l'organisation de certaines composantes du programme. Certaines unités, celles qui traitent de la nutrition et d'une vie active par exemple, pourraient être présentées à deux ou

trois niveaux à la fois. Quelques aspects des unités sur la sexualité humaine, par contre, ne se prêteraient pas à être enseignés à deux ou trois niveaux simultanément. Ceci est vrai surtout dans le cas de la composante de la neuvième année du programme intitulée *Adolescence: Relationships and Sexuality*. Il faudrait examiner et réévaluer les unités qui traitent de la sexualité humaine avant de décider des modalités de mise en oeuvre dans un contexte à plusieurs niveaux.

Le rôle des enseignants

Les enseignants de ce programme doivent agir en ambassadeurs du cours et en promoteurs de ses bénéfices au bien-être des élèves. L'enseignant ou l'enseignante doit viser toujours à maintenir ouvertes les voies de communication entre l'école et ses professionnels, la maison, et le secteur de santé et de communauté. Le programme de santé scolaire compréhensif n'est pas la seule responsabilité de l'enseignant ou de l'enseignante, mais il exige son soutien continu et le désir d'étendre son engagement au delà de la salle de classe pour s'impliquer dans l'école et la communauté.

Le but de ce programme compréhensif est de mettre l'élève au centre du processus d'apprentissage et de l'accomplissement des objectifs du programme et de l'y engager. L'habileté et la compétence de l'enseignant ou l'enseignante pour diriger ce processus sont critiques pour la réussite d'un programme de santé scolaire compréhensif. La recherche rapporte que les enseignants qui sont efficaces en créant l'ambiance d'un tel apprentissage font preuve des caractéristiques suivantes:

- ont une perspective positive sur autrui
- considèrent autrui comme des amis possibles et dignes en soi
- tiennent à la démocratie dans la salle de classe
- ont la capacité de voir les choses du point de vue d'autrui
- considèrent les élèves comme des personnes ayant la capacité de faire des choses de façon autonome

Les enseignants qui décident de s'impliquer dans la mise en oeuvre d'un programme de santé et de développement personnel, qui s'oriente vers le processus et qui s'adresse aux questions délicates dans plusieurs domaines, doivent s'apprêter à traiter de situations difficiles à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Des exemples de telles situations comprennent les parents ou les gardiens qui réagissent fortement au contenu des unités sur la sexualité, les élèves qui révèlent trop sur eux-mêmes en classe ou les élèves qui emploient un langage inapproprié ou des gestes qui sont offensifs ou qui dégradent eux-mêmes ou autrui.

L'enseignant ou l'enseignante doit s'apprêter à discuter de façon franche et ouverte beaucoup de questions délicates soulevées par les adolescents et à aider les jeunes à évaluer d'autres comportements et à prendre des décisions responsables.

La section *Stratégies d'enseignement et d'apprentissage* fournit une discussion plus détaillée des méthodes et approches qui sont convenables pour la mise en oeuvre du programme et qui ont fait leurs preuves auprès des adolescents au niveau intermédiaire.

Proposition d'une séquence d'unités et d'un échéancier

Unité	7ième	8ième	9ième
Le contenu, les processus et les habiletés - un survol	1-2 semaines	1 semaine (révision)	
Le bien-être affectif et social	4 semaines	4 semaines	
L'établissement d'une ambiance et la communication			4 semaines
Le concept de soi			4 semaines
Les relations personnelles	3 semaines	3 semaines	7 semaines
La sexualité humaine	5 semaines	5 semaines	11 semaines
Les drogues: le tabagisme et l'alcool	3 semaines		
Les drogues: l'alcool et d'autres drogues		8 semaines	
La vie active	4 semaines	5 semaines	
La nutrition		3 semaines	
La sécurité et la santé environnementale	5 semaines		

*une semaine = trois classes de 40 minutes dans un cycle de 6 jours.

NOTE: Ceci est présenté à titre de suggestion. Les besoins d'apprentissage des élèves imposeront peut-être un échéancier tout différent. Les séquences des unités, exception faite de *Le contenu, les processus et les habiletés - un survol*, suivront l'ordre établi par l'enseignant ou l'enseignante. Il sera peut-être approprié de traiter de deux unités ou plus en même temps et de combiner des objectifs à travers les unités.

Le rôle du personnel de ressources communautaires dans l'école

Le personnel de ressources communautaires joue un rôle vital dans la prestation d'une large gamme de services qui rehaussent la santé dans le milieu scolaire.

En plus des professionnels traditionnels de la santé, il y a beaucoup de personnes et d'organismes qui se tiennent prêts à fournir aux élèves et à l'école de l'expertise et des ressources dans plusieurs domaines. On trouve ces personnes-ressources chez la police, la Société du cancer, la Croix-Rouge, les ambulanciers St. Jean, la Garde côtière et beaucoup d'autres organismes et groupes de service communautaire.

Une approche compréhensive envers l'éducation en santé et la prestation de services dans le système scolaire demandent qu'on coordonne et qu'on se serve de ressources afin d'éviter le dédoublement inutile et de faire un meilleur usage du temps d'enseignement et des ressources humaines disponibles.

Quelques-uns des professionnels en santé qui sont impliqués dans le système scolaire comprennent l'infirmière de santé publique, l'aide-infirmière, l'enseignant ou l'enseignante en matière de santé, la nutritionniste, l'hygiéniste dentaire, le médecin, le travailleur social, la thérapeute occupationnelle, la physiothérapeute, et l'orthophoniste.

L'infirmière de santé publique est un membre-clé de l'équipe de prestation de services et de promotion en matière de santé dans l'école. Elle est souvent le point d'entrée au système de services médicaux pour la famille, l'élève et l'enseignant ou l'enseignante. Les rôles principaux de l'infirmière de santé publique comprennent:

Coordonnatrice - aide l'élève, la famille, le personnel de l'école et de la communauté à avoir accès aux services de santé.

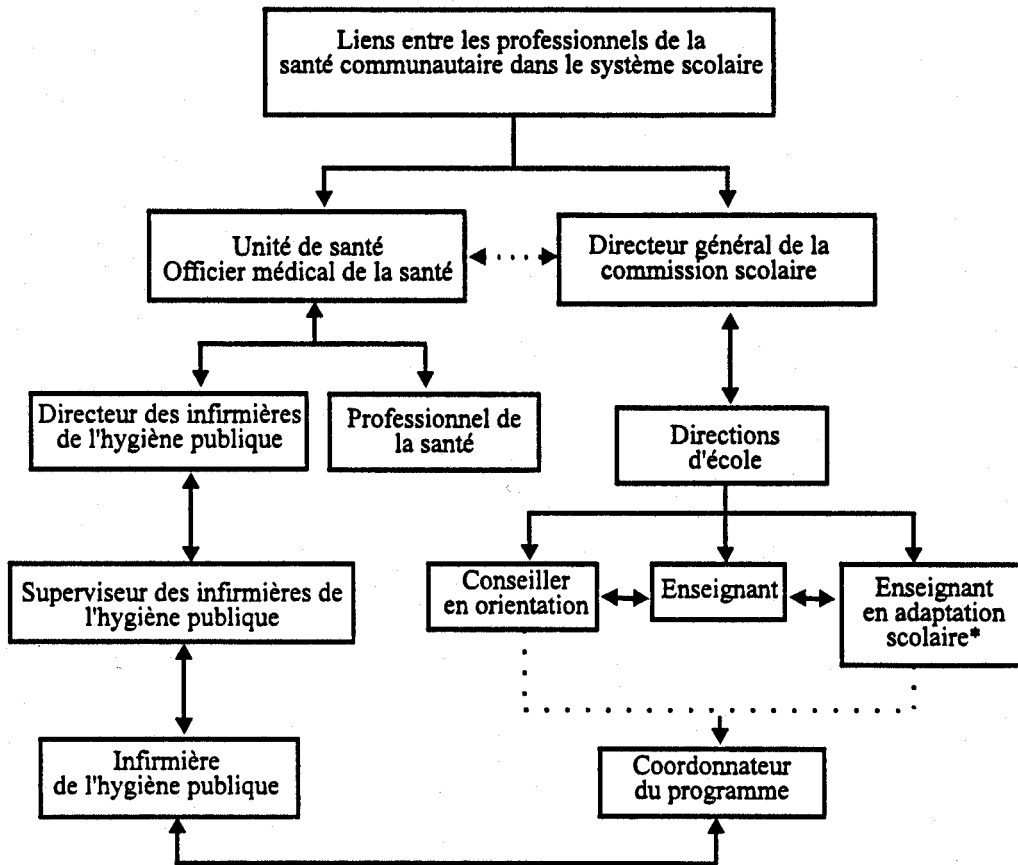
Conseillère - fournit des renseignements sur les questions de santé et les ressources appropriées de la communauté.

Fournisseur de soins/services - se sert de ses habiletés cliniques pour évaluer la santé de l'élève afin de fournir des interventions appropriées. Aide l'élève et la famille à accepter leur responsabilité face à leur santé.

Défenseur - aide l'élève et la famille à se rendre compte de questions qui portent sur la santé et favorise l'élaboration de ressources qui manquent.

Éducatrice - fournit des renseignements, du développement professionnel, de l'expertise et du matériel de ressource pour aider les enseignants dans la salle de classe, qui sont les éducateurs principaux dans la mise en oeuvre du programme de santé. Fournit des séances éducatives dans la salle de classe lorsqu'on a besoin de l'expertise professionnelle ou technique. Fait des présentations formelles aux groupes de parents et au personnel de la commission scolaire sur diverses questions en santé.

Le graphique suivant présente les liens entre les professionnels de la santé dans le système scolaire.



* Enseignante-bibliothécaire, chef du département, spécialiste, etc.

Responsabilités des parents

Parce qu'on envisage l'éducation des adolescents dans les domaines des relations personnelles, la sexualité et d'autres questions en santé comme un partenariat entre la famille et l'école, il est important que les parents et les gardiens soient impliqués dans le programme. L'école partage avec la maison la responsabilité d'aider les jeunes à atteindre leur plein potentiel. Lorsque la maison et l'école travaillent pour atteindre les mêmes buts, la communication dans la famille est souvent rendue plus facile.

Les parents et les gardiens ont peut-être des soucis au sujet de la mise en oeuvre d'un programme qui traite de questions délicates. Ces soucis sont souvent dissipés lorsque les parents connaissent les enseignants, sont conscients du contenu du programme, et sont rassurés en sachant que les enseignants invitent les élèves à considérer et à discuter le point de vue et les valeurs de la famille. Il est utile d'inviter les parents ou les gardiens à contribuer au programme de sorte que les enseignants soient conscients de perspectives différentes de la communauté familiale et scolaire. Maintenir l'intérêt des parents fournit aussi une réaction au programme pour voir si on atteint ses objectifs.

L'un des moyens les plus efficaces pour impliquer les parents est par voie de réunions qui leur permettent de se rendre compte des buts du programme et de faire une contribution valable, tout en dissipant leurs craintes au sujet des questions délicates, surtout celle de l'éducation en sexualité.

Une réunion de parents ou de gardiens réussie est le résultat d'une préparation soignée et d'une attitude positive. Annoncez la réunion bien à l'avance. L'enseignant devrait inviter à la réunion des personnes-ressources tels que le directeur ou la directrice de l'école, un professionnel en santé communautaire, un membre du clergé, et la coordonnatrice de la commission scolaire.

Les réunions devraient donner aux parents des renseignements sur la justification de base et les objectifs du programme, un survol du contenu du programme, et un échantillon des activités éducatives du programme. Donnez bien des occasions aux parents de poser des questions et fournissez bien les aperçus du programme. Profitez de la discussion ouverte pendant la réunion pour apprendre les soucis et les opinions des parents sur le programme. Les parents et les gardiens d'élèves qui ont besoin d'un plan de programme individualisé doivent être impliqués à tous les stades du processus de planification comme membres participants dans l'approche d'équipe (voir **Special Education Policy Manual**).

Il est important de souligner que le but du programme est d'appuyer et non pas de remplacer les rôles et les responsabilités de la famille. Se réunir avec les parents et les gardiens est l'un des moyens les plus importants de leur montrer que leurs contributions, leur soutien et leur souci sont désirés et appréciés. Si les parents et les gardiens ne peuvent pas venir à l'école ou ne veulent pas s'y rendre,

il faut réfléchir à se rendre là où ils se trouvent - au travail, aux réunions sociales ou aux événements communautaires.

Si possible, fournissez aux parents et aux gardiens des dépliants appropriés ou une liste de ressources disponibles qui s'adressent aux questions du programme. Au fur et à mesure que l'élève révèle son intérêt ou discute des activités en classe à la maison, les parents sauront alors mettre en valeur le matériel disponible et le partager. Cela fournit aussi une occasion opportune de renforcer leurs propres valeurs et opinions sur la question. On devrait encourager les élèves à rapporter des matériels à la maison et à discuter de ces questions avec leurs parents.

On devrait faire un effort continu pour tenir les parents au courant du programme et pour maintenir leur intérêt par plusieurs voies. Cela permettra aux parents non seulement de se rendre compte de la valeur du programme, mais aussi de faire des contributions valables pour le maintenir et l'améliorer.

Évaluation

L'évaluation est le processus continu de porter un jugement sur l'enseignement et l'apprentissage, et fait partie intégrante et importante de l'éducation. C'est un moyen de fournir une base pour la planification de l'enseignement, d'identifier les niveaux de développement et de compréhension de l'élève, d'aider l'élève à faire des progrès, d'identifier l'efficacité des stratégies de l'enseignement et de l'apprentissage, et de déterminer dans quelle mesure on atteint les buts et les objectifs du programme.

L'évaluation du processus éducatif est un aspect important d'un programme réussi. Il est important que les enseignants prennent du temps pour examiner les approches pédagogiques et les stratégies de l'enseignement d'année en année afin de déterminer ce qui fonctionne, ce qui a besoin d'être amélioré ou changé. On peut faire ceci par voie d'un sondage des élèves ou de façon informelle par un court questionnaire qui demande une réponse générale de la part des élèves.

L'évaluation du processus d'apprentissage demande trois types d'évaluation: préinstructionnelle, formative et sommative. *L'évaluation préinstructionnelle* aide à déterminer le niveau des élèves par rapport aux objectifs du programme, à planifier l'enseignement et à faciliter l'apprentissage. *L'évaluation formative*, mise en oeuvre de façon continue dans le programme, aide à améliorer l'enseignement et l'apprentissage puisqu'elle tient l'enseignant et l'élève au courant des progrès atteints. Les méthodes de *l'évaluation sommative* visent à identifier les domaines maîtrisés et les compétences, à déterminer comment les élèves se servent de connaissances ou exécutent des compétences, et à améliorer et avancer l'apprentissage. On devrait analyser les résultats de toute évaluation continue et s'en servir pour diriger les efforts futurs dans la planification de l'apprentissage.

L'évaluation des élèves devrait être un processus systématique et planifié. Elle devrait être un indicateur de l'accomplissement de l'élève et comprendre toutes les sources disponibles pour déterminer ce que l'élève a appris et le niveau d'apprentissage. Des sources différentes d'évaluation sont employées à des fins diverses. Par exemple, tandis que l'observation est appropriée pour des objectifs reliés aux processus, un test par écrit est peut-être la meilleure source de données évaluatives pour un objectif relié au contenu. D'ailleurs, parce que les élèves ont des styles et des compétences d'apprentissage différents, on aura peut-être besoin de différents modes d'évaluation pour mesurer les objectifs. Par exemple, un élève qui n'écrit pas bien pourra démontrer qu'il a atteint l'objectif sous forme visuelle. Une variété de sources évaluatives et une évaluation différenciée devraient assurer un profil compréhensif des accomplissements et des compétences de l'élève.

Puisqu'on met en avant la prise de décision et les comportements appropriés dans ce programme, l'évaluation devrait se concentrer sur l'application de ceux-ci par voie d'études de cas, de simulations ou de cas de décision.

Évaluation

La plupart des enseignants sont conscients de la difficulté d'évaluer les progrès dans le domaine affectif et la source la plus efficace de données évaluatives est peut-être l'observation. Consultez *L'évaluation des élèves à l'école*, ministère de l'Éducation et de la Formation (1990), traduction 1995, pour une discussion plus détaillée.

Parce que ce programme met l'emphase sur le contenu et le processus, les approches à l'évaluation demandent la créativité et la diversité. Quelques possibilités sont l'évaluation des produits et des processus suivants:

Des produits *tangibles* tels:

des feuilles de problèmes, des projets ou des devoirs individuels	des présentations
des projets en groupe	des expositions
des tests sur les unités	des rapports oraux ou par écrit
des compositions	des saynètes
des contrats d'apprentissage	des mobiles

Des processus *observables* tels:

l'interaction à l'intérieur d'un groupe

la démonstration du respect d'autrui

la démonstration de compétences à écouter et à s'exprimer

la démonstration d'un engagement envers une tâche

la démonstration d'un choix approprié d'un comportement qui appuie un style de vie sain.

Parce que le programme a des objectifs de produits et de processus, l'évaluation sommative devrait indiquer jusqu'à quel point les jeunes ont atteint ces objectifs.

Ressources pédagogiques

Ressources du programme

Pour obtenir les ressources suivantes, s'adresser au ministère de l'Éducation et de la Formation.

Approuvées

Classe de septième

L'adolescence: styles de vie sains

Guide du programme de santé et de développement personnel

Santé en tête 1 - Manuel de l'élève

Santé en tête 1 - Guide d'enseignement

Classe de huitième

L'adolescence: styles de vie sains

Guide du programme de santé et de développement personnel

Santé en tête 2 - Manuel de l'élève

Santé en tête 2 - Guide d'enseignement

Vidéos (une par école) - septième et huitième

SIDA: Pour l'amour de la vie/The New Facts of Life - avec guide d'enseignement

Tes choix, ta santé - Programme de prévention de toxicomanie produit par
Santé et Bien-être Canada
Série de dix émissions avec guide d'enseignement

Journal d'une jeune fumeuse - avec guide d'enseignement

Ressources

La série du docteur Bernard -

- Substances dangereuses autour de la maison*
- Drogues à inhaler*
- L'alcool*
- Ferme tes oreilles à la bouteille*
- Pas de pot, mon pote*
- Écrase*

SIDA: Médecine apprivoisée

Classe de neuvième

L'adolescence: Styles de vie sains
Guide du programme de santé et de développement personnel

Adolescence: Relationships and Sexuality (guide d'enseignement avec transparents)

Livret d'activités de l'élève

Suggestions et ressources développées par le Catholic Education Council: s'adresser aux bureaux régionaux.

AIDS: What Every Responsible Canadian Should Know (teacher resource) Aids: What Young Adults Should Know Teacher's guide

Livret de l'élève

Préconisées

Compétences pour des relations saines
Un programme d'éducation sexuelle et de prévention du SIDA et des autres MTS
Santé Canada, 1993

Quelques organismes provinciaux et communautaires

La liste qui suit comprend une sélection d'organismes provinciaux et régionaux qui sont très importants et qui représentent des sources fiables de renseignements et d'appui en ce qui concerne la réalisation d'un programme de santé compréhensif.

La Société canadienne du cancer

La Fondation du coeur

L'Association canadienne de la santé mentale

La Croix-Rouge canadienne

Ministère de la Santé/Unités régionales

Ministère de Services sociaux

Le HUB

Community Recreation, Sport and Fitness,
Ministère des Affaires municipales et régionales

Newfoundland Lung Association

Association of School Administrators

Newfoundland and Labrador AIDS Committee

Epilepsy Newfoundland and Labrador

Les ambulanciers St-Jean

Newfoundland and Labrador School Milk Foundation

Newfoundland and Labrador School Trustees' Association

Newfoundland Federation of Home and School

Newfoundland Safety Council

Ressources

Memorial University, School of Physical Education and Athletics

Early Childhood Training Centres

Royal Newfoundland Constabulary (RNC)

Gendarmerie royale canadienne (GRC)

Associations communautaires de récréation

Ressources et références professionnelles

Livres sur l'apprentissage coopératif en petits groupes:

Clark, Wideman, and Eadie. *Apprenons ensemble*. Montréal, Québec: Les éditions de la Chenelière inc., 1992.

Cook, Forrestal, and Reid. *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. Laval, Québec: Les éditions Beauchemin Ltée, 1994.

Cohen, E. *Le travail de groupe*. Montréal, Québec: Les éditions de la Chenelière inc., 1994.

Jasmin, D. *Le conseil de coopération*. Montréal, Québec: Les éditions de la Chenelière inc., 1994.

Ressources supplémentaires sur le SIDA disponibles au:

Centre national de documentation sur le SIDA
Association canadienne de santé publique
400-1565 Carling
Ottawa, ON
K1Z 8R1

Téléphone: (613) 725-3434
Télécopieur: (613) 725-9826

Bibliographie

- Cameron, H., Mutter, G., and Hamilton, N., *Comprehensive School Health: Back to the Basics in the 90's*. Health Promotion, 29, 4(1991): p. 2-5.
- Clarke, J., Wideman, R. and Eadie, S. (1990). *Together We Learn: Co-operative Small Group Learning*. Scarborough, ON: Prentice-Hall Inc..
- Cohen, Elizabeth. (1986). *Designing Group Work: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Cregheur, L.A., Casey, J.M., and Bansfield, H.G. (1992). *Sexuality, AIDS, and Decision Making*. St. John's, TN: Government Printing Services.
- Department of Education (1987). *Report of the Small Schools Study Project*. St. John's, TN: Jespersion Printing.
- Department of Education (1990). *Learning to Learn: Policy Statements on Resource-Based Learning and its Implementation in Newfoundland and Labrador Schools*. St. John's, TN: Government Printing Services.
- Division of Evaluation and Research (1990). *L'évaluation des élèves à l'école, Manuel et guide de procédures*. St. John's, TN: ministère de l'Éducation et de la Formation (Traduction 1995).
- Division of Instruction (1986). *The Report of the Junior High Reorganization Committee*. St. John's, TN: ministère de l'Éducation, Province de Terre-Neuve et du Labrador.
- Division of Student Support Services. (1993). *Provincial Policy and Guidelines on Child Abuse*. St. John's, TN: ministère de l'Éducation, Province de Terre-Neuve et du Labrador.
- Division of Student Support Services. (1987). *Special Education Policy Manual*. St. John's, TN: ministère de l'Éducation, Province de Terre-Neuve et du Labrador.
- Glasser, W. (1986). Control Theory in the Classroom*. New York: Harper and Row.
- Health and Welfare Canada (1987). *The Active Health Report - Perspectives on Canada's Health Promotion Survey 1985*. Ottawa, ON: Ministre de Travaux publics et Services gouvernementaux.
- Health and Welfare Canada (1988). *Mental Health for Canadians: Striking a Balance*. Ottawa, ON: Ministre de Travaux publics et Services gouvernementaux.

Bibliographie

- Health and Welfare Canada (1990). *National Alcohol and Other Drugs Survey Highlights Report: Action On Drug Abuse*. Ottawa, ON: Ministre de Travaux publics et Services gouvernementaux.
- King, A.J.C., Beazley, R.P., Warren, W.K., Hankins, C.A., Robertson, A.S., & Radford, J.L. (1988). *Étude sur les jeunes canadiens face au SIDA*. Kingston, ON: Queen's University, Social Program Evaluation Group.
- King, A.J.C., Beazley, R.P., Warren, W.K., Hankins, C.A., Robertson, A.S., & Radford, J.L. (1988). *Canada Youth and AIDS Study: Newfoundland Report*. Kingston, ON: Queen's University, Social Program Evaluation Group.
- King, A.J.C., Robertson, A.S., & Warren, W.K. (1985). *Canada Health Attitudes and Behaviours Survey: 9, 12, and 15 Year Olds, 1984-85*. Kingston, ON: Queen's University, Social Program Evaluation Group.
- King, A.J.C., Robertson, A.S., & Warren, W.K. (1985). *Canada Health Attitudes and Behaviours Survey: 9, 12, and 15 Year Olds, 1984-85: Newfoundland Report*. Kingston, ON: Queen's University, Social Program Evaluation Group.
- King, Alan J.C. and Coles, Beverly. (1992). *Nos jeunes, leur santé*. Ottawa, ON: Santé et Bien-être Canada.
- Murray, Sandra (1986). *Recommendations/Issues from Workshops on The Canada Health Attitudes and Behaviours Survey: 9, 12, and 15 Year Olds*. Ottawa: Santé et Bien-être Canada, Directeurat pour la promotion de la santé.
- Mutter, G., Ashworth, C. and Cameron, H. "Canada: Perspectives in School Health". *Journal of School Health*, 60, 7(1990): pp. 308-312.
- Nader, Philip. "The Concept of 'Comprehensiveness' in the Design and Implementation of School Health Programs". *Journal of School Health*, 60, 4 (1990): pp. 133-138.
- Neville, D. and Edwards, A. (1993). *Canada's Health Promotion Survey, 1990: Newfoundland(sic) Profile*. St. John's, TN: Health Research Unit, Faculty of Medicine, Memorial University of Newfoundland.
- Making the Grade: Evaluating Student Progress* (1987). Scarborough, ON: Prentice Hall Canada, Inc.
- Pigg, R. Morgan Jr., Reed, Tom, & Williamson, Mark A. (Eds.) (1985). *Results of the School Health Education Evaluation (Special Issue)*. *Journal of School Health*, 55, C8.

- Santé et Bien-être Canada (1986). *La santé pour tous: Plan d'ensemble pour la promotion de la santé*. Ottawa, ON: Ministre de Travaux publics et Services gouvernementaux.
- Scales, Peter C. (1991). *A Portrait of Young Adolescents in the 1990's: Implications for Promoting Health Growth and Development*. Carrboro, NC: Centre for Early Adolescence.
- Siggner, Andrew J., (1988). *Canada's Health Promotion Survey, Technical Report: Special Study on Youth*. Ottawa: Santé et Bien-être Canada, Directeurat sur la promotion de la santé (avec l'aide de Barbara Anderson Target Groups Data Bases Project, Statistique Canada).
- Vars, Gordan F. (1988). *Interdisciplinary Teaching in the Middle Grades*. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Willis, Scott. (1992). *Interdisciplinary Learning: Movement to Link the Disciplines Gains Momentum*. Alexandria, VA: Curriculum Update, Association for Supervision and Curriculum Development.