



GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT

POUR LA MISE EN ŒUVRE DES CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE
ET PROFESSIONNELLE (COSP) OBLIGATOIRES

AU SECONDAIRE

À l'intention des professionnels et des gestionnaires

Coordination et rédaction

Direction des services éducatifs complémentaires et de l'intervention
en milieu défavorisé (DSECIMD)

Direction générale des services de soutien aux élèves (DGSSE)

Secteur du soutien aux élèves, de la pédagogie et des services à l'enseignement

Pour tout renseignement, s'adresser à l'endroit suivant :

Renseignements généraux

Ministère de l'Éducation

1035, rue De La Chevrotière, 21^e étage

Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : 418 643-7095

Ligne sans frais : 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté sur le site Web du Ministère :
education.gouv.qc.ca.

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation

ISBN 978-2-550-88782-9 (PDF)

(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-88854-3)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021

TABLE DES MATIÈRES

SECTION 1 5

CONSTRUCTION D'UNE VISION PARTAGÉE ET CONCERTÉE DES CONTENUS
EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

1	MISE EN CONTEXTE	6
1.1	Apprentissage de l'orientation : un besoin latent, une nécessité	6
1.2	Bonification de l'orientation	7
1.3	Fruits de la recherche	7
1.4	Continuum des COSP : des apprentissages basés sur des besoins universels en orientation	8
1.5	Résultats de l'expérimentation des COSP	9
1.6	Contenus obligatoires pour tous	9
2	APPROPRIATION DES COSP : UNE DÉFINITION	10
2.1	Les parties d'un COSP	12
2.2	Des contenus obligatoires dans les DGF : une responsabilité partagée	13
2.3	Liens entre les COSP, les trois missions de l'école et le PFEQ	14
2.4	COSP et approche orientante (AO)	15
3	RÔLES ET CONTRIBUTION DES PRINCIPAUX ACTEURS	16
4	COSP ET BESOINS GÉNÉRAUX EN ORIENTATION	17
5	CONCLUSION	18
	RÉFÉRENCES	19

SECTION 2 21

RÉFÉRENTIEL ET OUTILS DESTINÉS AUX PROFESSIONNELS

1	INTRODUCTION	22
2	CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP	22
3	OUTILS POUR OPÉRATIONNALISER LES COSP	23
3.1	Grille d'analyse des COSP	23
3.2	Canevas synthèse de planification pédagogique des COSP	29
3.3	Intentions pédagogiques et précisions concernant les contenus obligatoires du secondaire	30
3.3.1	Le tableau des COSP au premier cycle du secondaire	34
3.3.2	Le tableau et la planification des COSP au deuxième cycle du secondaire	78
3.4	Taxonomie des stratégies d'apprentissage	113
3.4.1	Les stratégies d'apprentissage associées aux COSP du secondaire	116
3.5	Exemple d'une situation d'apprentissage portant sur des COSP	124
	RÉFÉRENCES	125

SECTION 3

131

RÉFÉRENTIEL ET OUTILS DESTINÉS AUX GESTIONNAIRES

1	PRÉAMBULE	132
2	ACCOMPAGNEMENT DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) AUPRÈS DES CENTRES DE SERVICES SCOLAIRES ET DES COMMISSIONS SCOLAIRES	133
3	ACCOMPAGNEMENT DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) AUPRÈS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS	134
4	DÉPLOIEMENT GRADUEL DES COSP AU SECONDAIRE	135
5	CONDITIONS GAGNANTES POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP	137
6	PROPOSITION D'UN RÉFÉRENTIEL POUR LE DÉPLOIEMENT DES COSP	138
	6.1 Proposition d'étapes préalables à la mise en œuvre des COSP pour le secondaire	140
	6.2 Proposition de pistes d'action pour développer une vision partagée et concertée des COSP	141
	6.3 Proposition de pistes d'action pour réaliser un état de situation du milieu	143
	6.4 Proposition de pistes d'action pour élaborer une planification globale et détaillée des COSP	144
	6.5 Proposition de pistes d'action pour réaliser la mise en œuvre des COSP	145
	6.6 Proposition de pistes d'action pour réaliser l'évaluation de la mise en œuvre des COSP	146
	ANNEXE A	147
	RÔLE ET CONTRIBUTION DE L'ÉQUIPE-RESSOURCE DU CENTRE DE SERVICES SCOLAIRE OU DE LA COMMISSION SCOLAIRE : UN EXEMPLE	
	ANNEXE B	148
	RÔLE ET CONTRIBUTION DE L'ÉQUIPE COLLABORATIVE DE L'ÉCOLE : UN EXEMPLE	
	ANNEXE C	149
	ÉTAT DE SITUATION CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DES COSP	
	ANNEXE D	150
	QUELQUES EXEMPLES DE MODÈLES DE DÉPLOIEMENT OU D'ACCOMPAGNEMENT : DES PISTES DE RÉFLEXION POUR ÉLABORER UNE PLANIFICATION GLOBALE	
	ANNEXE E	152
	EXEMPLES DE GRILLES DE PLANIFICATION GLOBALE ET DÉTAILLÉE	
	ANNEXE F	157
	AIDE-MÉMOIRE POUR PLANIFIER LE PILOTAGE DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : PISTES	
	ANNEXE G	158
	SUIVIS CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : PISTES	
	ANNEXE H	160
	CANEVAS DE PLAN D'ACTION DU SUIVI DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP	
	ANNEXE I	163
	ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : UN EXEMPLE	
	ANNEXE J	164
	PROJECTIONS POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP L'AN PROCHAIN : PISTES	
	RÉFÉRENCES	165

INTRODUCTION

Ce guide s'adresse principalement aux professionnels et aux gestionnaires responsables de la mise en œuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) des écoles secondaires du Québec. De plus, tous les intervenants concernés par la mise en œuvre des COSP, notamment les enseignants, pourront y trouver des informations utiles, selon leur rôle.

La première partie s'adresse tant aux professionnels qu'aux gestionnaires responsables de la mise en œuvre. On y présente une mise en contexte des apprentissages en orientation et des repères favorisant la construction d'une vision partagée et concertée des COSP. Par la suite, les facteurs à l'origine de l'élaboration de contenus en orientation et l'avis de chercheurs concernant les bienfaits de l'orientation sur la réussite éducative et la persévérance scolaire des élèves sont abordés. La notion de continuum est également expliquée et les principaux constats de l'expérimentation des COSP sont rapportés. Une définition précise de ce que le Ministère entend par « COSP », les liens entre les apprentissages obligatoires, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), les domaines généraux de formation (DGF) et la responsabilité partagée, l'approche orientante (AO) et l'orientation sont présentés. En terminant, les rôles et la contribution possible des principaux acteurs sont abordés et les COSP sont situés dans la pyramide des besoins en orientation, élaborée par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ).

La deuxième partie s'adresse principalement aux professionnels. L'information à laquelle se référer pour approfondir les thèmes et les concepts clés en orientation traités par les COSP s'y trouve. Des précisions sur les intentions pédagogiques de chacun des six contenus du premier cycle du secondaire et des sept contenus du deuxième cycle du secondaire sont présentées. Cette partie fournit également des propositions d'outils pour soutenir l'accompagnement des équipes collaboratives de chacune des écoles secondaires.

La troisième partie s'adresse aux gestionnaires. Le modèle d'accompagnement du ministère de l'Éducation (MEQ), le déploiement des COSP au premier et au deuxième cycle du secondaire ainsi que des conditions gagnantes concernant leur exploitation sont présentés. On y trouve aussi des pistes d'action organisationnelles en fonction des étapes du déploiement des COSP : vision partagée et concertée, état de situation, planification globale et détaillée, mise en œuvre des COSP et évaluation de la mise en œuvre.

Le guide se termine par une série d'annexes, dont des suggestions de grilles facilitant la planification et le suivi de la mise en œuvre des COSP au secondaire.

En plus de ce guide, une **plateforme de télécollaboration (VIBE)** est mise à la disposition du réseau scolaire à l'adresse suivante : <https://cosp.education.gouv.qc.ca>.

Cette plateforme propose plusieurs outils pour le réseau. Notamment, du matériel pédagogique et des outils de références pour faciliter la mise en œuvre des contenus.

SECTION 1

SECTION 1

CONSTRUCTION D'UNE VISION PARTAGÉE ET
CONCERTÉE DES CONTENUS EN ORIENTATION
SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE



1 MISE EN CONTEXTE

1.1 APPRENTISSAGE DE L'ORIENTATION : UN BESOIN LATENT, UNE NÉCESSITÉ

On entend souvent dire qu'à l'âge de 15 ou 16 ans, l'élève est encore bien jeune pour décider de ce qu'il veut faire dans la vie, d'autant plus qu'une multitude de formations et de possibilités s'offrent à lui. De plus, certains prétendent que d'ici 2030, de 42 à 54 % des emplois actuels pourraient être confiés à des machines et que les deux tiers des étudiants d'aujourd'hui exerceront des métiers qui n'existent pas actuellement. Dans une étude sur l'impact de l'émergence des technologies sur la société et le monde du travail, l'Institute for the Future¹ (ITF), une organisation indépendante de recherche, estime que ce sont plutôt 85 % des emplois de 2030 qui n'existent pas encore.

On imagine ce que peut représenter pour nos jeunes le défi de s'orienter dans un monde où les perspectives d'avenir subissent des transformations importantes. Or, c'est généralement en tant que parents, et ce, au moment où nos propres enfants arrivent à l'heure des choix scolaires ou professionnels, qu'on réalise l'ampleur de leurs besoins en matière d'orientation. En effet, les besoins en orientation sont latents chez plusieurs élèves et se manifestent malheureusement trop souvent au moment où ceux-ci font face à l'obligation de prendre une décision. Dans les circonstances, il n'est pas rare que l'anxiété, l'inquiétude ou l'indécision soient des états qui habitent autant les élèves que leurs parents. Bref, se préoccuper tôt et régulièrement de son orientation n'est pas une attitude généralisée chez les jeunes. Pour améliorer cette situation et accompagner de façon plus soutenue les élèves tout au long de leur cheminement, des chercheurs recommandent que l'école considère l'orientation comme une piste d'action pour la persévérance et la réussite scolaires (MELS, 2009)

1 INSTITUTE FOR THE FUTURE et DELL TECHNOLOGIES, The Next Era of Human Machine Partnerships: Emerging Technologies' Impact on Society & Work in 2030, [En ligne], 2017. https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/SR1940_ITFFforDellTechnologies_Human-Machine_070517_readerhigh-res.pdf (Consulté le 25 septembre 2017).

Luc LENOIR, « Une étude affirme que 85 % des emplois de 2030 n'existent pas aujourd'hui », *Le Figaro.fr*, [En ligne], 18 juillet 2017. <http://www.lefigaro.fr/conjoncture/2017/07/17/20002-20170717ARTFIG00212-une-etude-affirme-que-85-des-emplois-de-2030-n-existent-pas-aujourd-hui.php> (Consulté le 25 septembre 2017).

1.2 BONIFICATION DE L'ORIENTATION

Depuis quelques années, plusieurs demandes expriment la nécessité de bonifier les actions concernant l'orientation scolaire et professionnelle à l'école. Ces demandes s'appuient sur les effets bénéfiques de l'orientation rapportés par les chercheurs, soit la persévérance scolaire, l'obtention d'un diplôme, l'accès à la formation professionnelle ainsi que l'adéquation entre les choix de carrière et les besoins du marché du travail.

En février 2012, un sondage effectué par le Ministère auprès de 775 écoles permettait de dresser un état de situation concernant les services d'orientation en place. Ses résultats montrent que des pratiques en orientation scolaire et professionnelle sont présentes dans les écoles, mais qu'elles sont inégales et qu'une bonification s'impose.

1.3 FRUITS DE LA RECHERCHE

Des travaux dirigés par Abrami et ses collaborateurs (2008)² au Québec et au Canada ont permis de déterminer les meilleures conditions pédagogiques pour prévenir le décrochage scolaire. Recensées puis présentées dans un rapport publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009), leurs recommandations ont inspiré les travaux du Ministère dans le dossier de l'orientation.

Un des principaux facteurs ayant un effet positif sur la persévérance scolaire concerne l'enseignante ou l'enseignant. Deux types d'interventions sont à privilégier dans la classe : avoir une bonne connaissance de ses élèves (Dynarski, 2001, 2000, cité dans MELS, 2009, p. 11) et comprendre l'aspect mentorat de son rôle, notamment à l'égard de l'orientation (West, 2001, cité dans MELS, 2009, p. 11). Inciter davantage les jeunes à réfléchir à ce qu'ils souhaitent devenir et faire à l'âge adulte est aussi souligné comme intervention à privilégier, car « la maturation du choix professionnel a une influence positive sur la persévérance et la réussite à l'école » (Lajoie, 2006, cité dans MELS, 2009, p. 16). Les travaux de John Hattie³ concluent également à l'importance de miser sur la relation maître-élèves pour avoir de l'impact sur les apprentissages. Parmi les facteurs les plus puissants qui contribuent à la réussite scolaire figure la relation de confiance qui s'établit entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant, ainsi que des rétroactions de ces derniers.

Bref, les chercheurs suggèrent de revoir les pratiques pédagogiques pour y inclure des notions liées à l'orientation, au bénéfice de tous les élèves. Selon leur bilan, il est clair que l'école, et particulièrement ce qui se passe dans la classe entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves, peut contribuer à la persévérance scolaire et à la réussite des jeunes. C'est dans cet esprit que le Ministère a orchestré une bonification de l'offre de service en orientation dans le réseau scolaire qui se veut innovante et appuyée sur les données de la recherche.

2 Voir le http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/coup-pouce-reussite-1.pdf

3 Voir le <http://visible-learning.org/fr/john-hattie-classement-facteurs-reussite-apprentissage>.

1.4 CONTINUUM DES COSP : DES APPRENTISSAGES BASÉS SUR DES BESOINS UNIVERSELS EN ORIENTATION

Les COSP s'inscrivent dans une tendance mondiale, notamment en proposant un regard renouvelé sur la manière d'organiser l'orientation scolaire et professionnelle pour diversifier les méthodes et faire en sorte que l'orientation soit à la portée de tous, tout au long de la vie, et ce, pour l'ensemble d'une population (OCDE, 2004). Cette tendance correspond à ce que certains auteurs qualifient de « réelle éducation à l'orientation qui prend place durant toute la scolarité des élèves et qui vise à développer chez eux-ci des compétences leur permettant d'opérer des choix et d'être en mesure de s'orienter tout au long de leur vie » (Paul et Suleman, 2005, cités dans Canzittu et Demeuse, 2017, p. 22).

Dès le troisième cycle du primaire, les COSP entretiennent chaque année chez l'élève l'importance de s'intéresser à son développement personnel et scolaire pour préparer son avenir. Ils contribuent à faire émerger chez l'élève un éveil à la connaissance de soi, à la connaissance du monde scolaire et à celle du monde du travail.

Avant de sélectionner des apprentissages liés à des COSP, le Ministère a rigoureusement consulté la littérature pour bien cerner les enjeux liés aux besoins généraux des élèves et situer les contenus en orientation au moment opportun dans le cheminement scolaire, tout en prenant en considération le niveau développemental de l'enfant. L'idée d'un continuum de contenus débutant au troisième cycle du primaire et se poursuivant jusqu'à la fin du secondaire traduit cette préoccupation.

Un continuum de contenus permet également d'assurer une cohérence, une gradation, une continuité et une uniformité dans les contenus abordés d'une école à une autre, et d'une année à l'autre. Étala sur sept années, ce continuum contribue à favoriser un accompagnement soutenu et structuré de tous les élèves du Québec pour faire émerger et entretenir chez chacun une réflexion sur la réalisation de soi et sur son insertion dans la société.

En somme, le continuum des COSP vise à :

- réduire les inégalités entre les services d'orientation destinés à l'ensemble des élèves qui sont offerts d'une école à l'autre;
- établir une planification de base et à long terme, du troisième cycle du primaire jusqu'à la cinquième secondaire;
- assurer une cohérence, autant dans la continuité entre les activités proposées que dans la concertation entre les membres de l'équipe collaborative;
- faire preuve d'équité, c'est-à-dire garantir que, dans l'ensemble des écoles, les élèves d'un cycle sont tous exposés aux mêmes COSP.

1.5 RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION DES COSP

Un projet-pilote a permis de procéder à l'expérimentation d'un continuum de COSP dans plus de 200 écoles volontaires (réseaux public et privé). Cette expérimentation, réalisée sur une période de trois années scolaires, soit de 2014 à 2017, s'est accompagnée d'une collecte de données. Les écoles s'engageaient à s'approprier les contenus en vue de les commenter, de les bonifier et, surtout, de les faire vivre aux élèves du primaire et du secondaire.

L'expérimentation a été utile pour expliciter les contenus du continuum des COSP. Elle a aussi permis de conclure que la notion de résultat attendu de l'élève (RA) associée à chaque contenu s'avère très utile puisqu'elle permet de mieux comprendre le COSP, d'en préciser le sens et de vérifier si les pratiques permettant de faire vivre les contenus aux élèves ont l'effet escompté.

À la fin de la deuxième année d'expérimentation, près de 90 % des répondants affirmaient que les COSP et leur RA sont pertinents, précis et clairs, qu'ils conviennent à l'âge des élèves et qu'ils constituent des éléments de base permettant de répondre à une partie des besoins généraux en orientation de l'ensemble des élèves. De plus, les écoles-pilotes estiment qu'il est réaliste de consacrer une dizaine d'heures par année aux COSP, ce qui permet aux élèves de faire des apprentissages sur une moyenne de trois contenus.

1.6 CONTENUS OBLIGATOIRES POUR TOUS

Le 29 mars 2018, le Ministère a communiqué sa décision de prescrire des contenus en orientation obligatoires à tous les élèves du secondaire du Québec, considérant que :

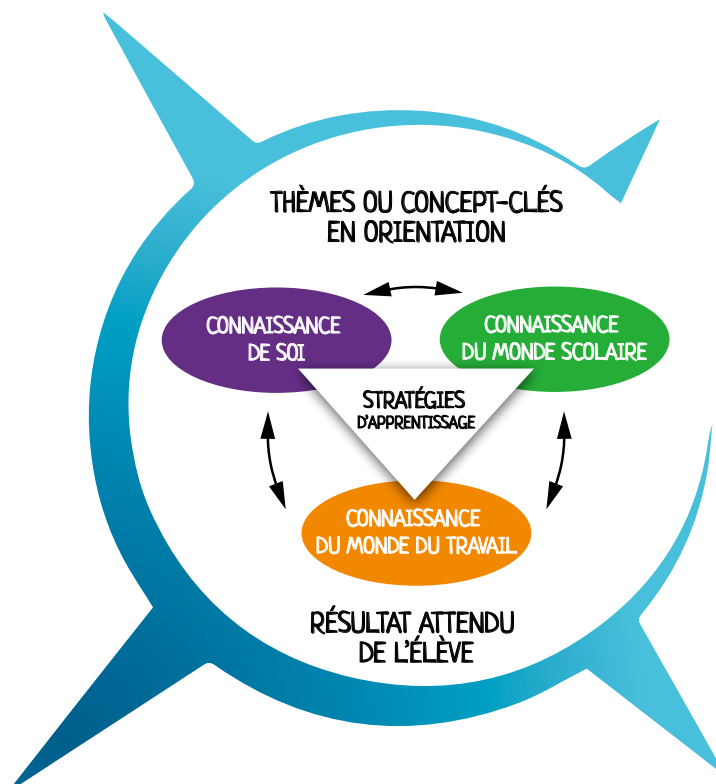
- l'école a la triple mission d'instruire, de socialiser et de qualifier;
- la qualification des élèves passe aussi par l'orientation scolaire et professionnelle;
- le fait d'agir en amont permet de mieux préparer les élèves à acquérir des notions de base et de contribuer ainsi à leur démarche d'orientation;
- des besoins généraux en orientation sont présents chez tous les élèves;
- les jeunes du secondaire poursuivent la réflexion sur eux-mêmes, sur le monde scolaire dans lequel ils évoluent et sur leur avenir.

2 APPROPRIATION DES COSP : UNE DÉFINITION




Les contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) sont des apprentissages sur des thèmes ou des concepts-clés en orientation, sélectionnés pour répondre à une partie des besoins généraux des élèves du troisième cycle du primaire et des deux cycles du secondaire. Ils sont présentés dans un continuum qui se divise selon trois axes de connaissance : la connaissance de soi, qui comprend trois aspects (soi personnel, soi social et soi scolaire); la connaissance du monde scolaire; et la connaissance du monde du travail. Ces trois axes sont reliés entre eux par le recours à des stratégies d'apprentissage. Chacun des contenus du continuum correspond à un résultat attendu (RA) de l'élève.

Les contenus en orientation sont établis par le ministre sans qu'une nouvelle matière soit créée, et ce, en vertu de son pouvoir de prescrire des contenus dans les domaines généraux de formation (*Loi sur l'instruction publique* [LIP], art. 461). Ils sont confiés aux membres du personnel des écoles. Les conditions et les modalités de l'intégration des COSP dans les services éducatifs de l'école sont élaborées avec la participation des enseignants et sont proposées par le directeur au conseil d'établissement pour approbation (LIP, art. 85 et 89).

Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP)



Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) du début du 3^e cycle du primaire à la fin du 2^e cycle du secondaire

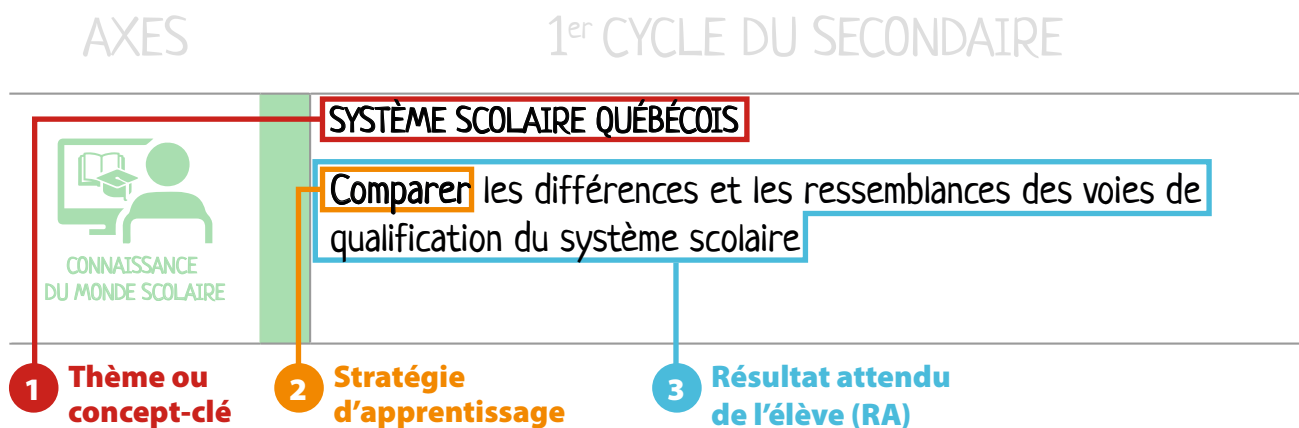
COSP	3 ^e CYCLE DU PRIMAIRE		1 ^{er} CYCLE DU SECONDAIRE	2 ^e CYCLE DU SECONDAIRE	
				Début du cycle (3 ^e secondaire)	Fin du cycle (4 ^e et 5 ^e secondaire)
 <p>CONNAISSANCE DE SOI (trois aspects)</p>	PERSONNEL	CHAMPS D'INTÉRÊT ET APTITUDES Produire une description de soi en termes d'intérêts et d'aptitudes	SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP) Sélectionner des exemples où ses attitudes, ses comportements ou ses perceptions contribuent à maintenir un sentiment de compétence personnelle CHAMPS D'INTÉRÊT Élaborer un portrait de ce qui l'intéresse et de ce qui ne l'intéresse pas sur les plans scolaire et extrascolaire	ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL Élaborer l'ébauche de son profil personnel en s'appuyant sur ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs	BILAN DU PROFIL PERSONNEL Organiser ses apprentissages sur la connaissance de soi pour faire le bilan de son profil personnel PROJET DE VIE Anticiper l'ébauche d'un projet d'avenir (personnel, professionnel ou citoyen)
	SOCIAL	INFLUENCE SOCIALE Sélectionner des exemples où ses attitudes, ses comportements ou ses valeurs sont influencés par les autres, puis des exemples où l'élève a de l'influence sur les autres			
	SCOLAIRE	MÉTIER D'ÉLÈVE ET MÉTHODES DE TRAVAIL Comparer les méthodes de travail et les exigences du métier d'élève à celles observées dans le monde du travail ATOUTS EN SITUATION DE TRANSITION Sélectionner des caractéristiques personnelles qui lui seront utiles pour se préparer au passage du primaire vers le secondaire	RÉUSSITE SCOLAIRE Élaborer une description des atouts scolaires et personnels qui contribuent à sa réussite scolaire		
 <p>CONNAISSANCE DU MONDE SCOLAIRE</p>		CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE SECONDAIRE Comparer les principales différences et ressemblances entre l'école primaire et l'école secondaire	SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS Comparer les différences et les ressemblances des voies de qualification du système scolaire PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2^e CYCLE DU SECONDAIRE Anticiper ses choix au 2 ^e cycle en s'appuyant sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes scolaires	RÉPERCUSSIONS DES CHOIX SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE Anticiper les conséquences des choix personnels ou scolaires qui influencent la poursuite de son cheminement scolaire	PRÉPARATION À LA TRANSITION S'autoréguler par rapport à sa préparation à la transition
		OCCUPATION DES GENS DE L'ENTOURAGE Élaborer une description de l'occupation des gens de son entourage immédiat	PRÉFÉRENCES SCOLAIRES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL Sélectionner des métiers ou des professions qui correspondent à ses préférences scolaires	PRÉFÉRENCES PROFESSIONNELLES ET PROFIL PERSONNEL Sélectionner des préférences professionnelles qui correspondent à son profil personnel	PERCEPTIONS ET RÉALITÉ DU MONDE DU TRAVAIL Vérifier ses perceptions par rapport à la réalité et aux exigences du monde du travail
 <p>CONNAISSANCE DU MONDE DU TRAVAIL</p>					

2.1 LES PARTIES D'UN COSP

Chacun des COSP est précisé dans un résultat attendu de l'élève qui est partie intégrante et obligatoire du contenu. Le résultat attendu débute par un verbe désignant une stratégie d'apprentissage. Intégrées au RA, les stratégies d'apprentissage sont donc obligatoires.

L'exemple ci-dessous concernant le COSP du système scolaire québécois permet de comprendre comment se compose un COSP. Le tableau suivant distingue les éléments qui font partie d'un COSP : un thème ou un concept-clé, une stratégie d'apprentissage ainsi qu'un résultat attendu.

Les trois parties d'un COSP obligatoire



L'expression *résultat attendu*, utilisée dans le sens de « ce qui résulte de... », ne fait aucunement référence à une évaluation quantitative. Le RA est plutôt un indicateur observable qui précise la stratégie dont l'élève a besoin pour apprendre le COSP. Ainsi, il permet de cibler ce que l'élève (ou la majorité des élèves) sera capable de faire au terme de l'apprentissage. Il permet également de guider la pratique réflexive des intervenants et de mieux cibler les actions pour faire vivre le COSP.

2.2 DES CONTENUS OBLIGATOIRES DANS LES DGF : UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

En vertu de l'article 461 de la LIP (art. 32 de la *Loi sur l'enseignement privé*), les COSP sont prescrits à l'intérieur des domaines généraux de formation (DGF). Ces derniers font partie intégrante du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

Les DGF constituent un ensemble de grandes questions auxquelles les jeunes sont confrontés. Ils touchent des intérêts ou des besoins de l'élève et répondent à des attentes sociales importantes en matière d'éducation (MEQ, 2006, p. 42). Les cinq domaines présents dans le PFEQ du primaire et du secondaire sont les suivants :

- Santé et bien-être;
- Orientation et entrepreneuriat;
- Environnement et consommation;
- Médias;
- Vivre-ensemble et citoyenneté.

En raison de leurs objectifs très similaires, les COSP viennent préciser plus particulièrement le DGF *Orientation et entrepreneuriat* qui a comme intention éducative au premier et au deuxième cycle du secondaire « d'amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société » (MEQ, 2006, p. 24).

Les COSP sont des contenus obligatoires qui nécessitent la mise en œuvre d'actions menant les élèves à faire des apprentissages qui leur permettent de mieux comprendre le DGF. Outre les COSP, il existe plusieurs actions qui peuvent contribuer à faire vivre le DGF *Orientation et entrepreneuriat* aux élèves. En voici quelques exemples :

- projets entrepreneuriaux dans les classes du secondaire;
- activités d'exploration des métiers;
- écoles ayant un projet éducatif de nature entrepreneuriale;
- visite d'entreprises ou de commerces locaux;
- cours optionnel « sensibilisation à l'entrepreneuriat » au deuxième cycle du secondaire.

Comme ils constituent des apprentissages essentiels au développement d'un regard lucide sur les grands enjeux contemporains, les DGF ne peuvent être vécus à l'intérieur d'un cadre et d'un temps définis. Ils touchent un spectre beaucoup plus large que les savoirs disciplinaires et nécessitent une action concertée des acteurs, soit « l'engagement de tous les partenaires : au premier chef, l'équipe-cycle, l'équipe-école et la direction d'école, mais aussi le conseil d'établissement et la communauté environnante » (MEQ, 2006, p. 21).

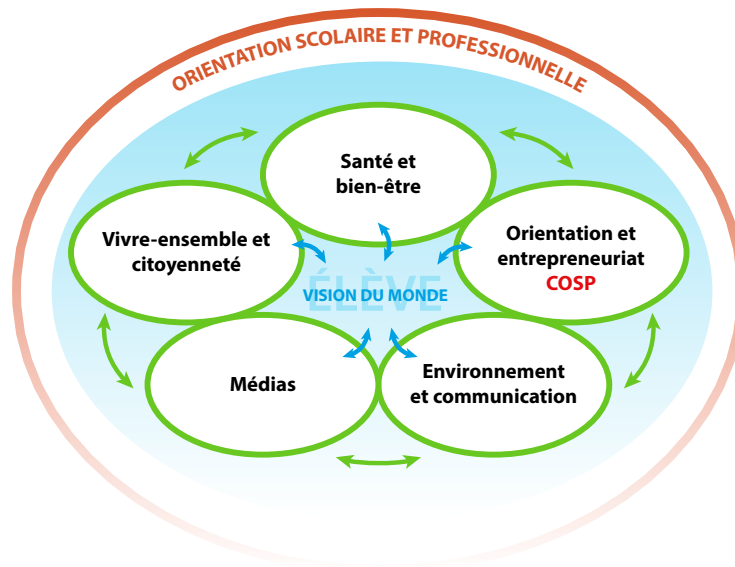
Puisqu'ils s'inscrivent également dans cette philosophie, les DGF constituent une responsabilité partagée par l'ensemble des acteurs. Ils sont une occasion de favoriser la cohérence et la complémentarité des actions éducatives des divers services présents dans l'école (services éducatifs, services d'enseignement, services complémentaires, etc.).

2.3 LIENS ENTRE LES COSP, LES TROIS MISSIONS DE L'ÉCOLE ET LE PFEQ

En plus d'instruire et de socialiser les élèves, l'école a aussi pour mission de les qualifier : « L'information et l'orientation ne constituent évidemment pas une fin en soi. Il s'agit plutôt d'outils parmi d'autres, qui sont néanmoins importants pour le développement personnel et social, la réussite scolaire et la qualification des élèves. Or, qualifier un jeune présuppose que ce dernier ait arrêté son choix de carrière » (MEQ, 2002, p. 10).

Les COSP sont des thèmes ou des concepts-clés qui précisent le domaine général de formation (DGF) *Orientation et entrepreneuriat* (voir l'image 1). Ils s'inscrivent dans l'un ou l'autre des trois axes de développement du DGF (voir l'image 2).

Image 1 : Orientation scolaire et professionnelle



Source : Image inspirée du PFEQ du primaire (MEQ, 2001, p. 43).

Image 2 : DGF *Orientation et entrepreneuriat* et COSP

Les apprentissages en orientation se répartissent dans un continuum qui se divise en trois axes de connaissance. L'image suivante trace un parallèle entre les axes du DGF et ceux du continuum des COSP

AXE 1

Connaissance de soi, de son potentiel et de son mode d'actualisation

AXE 2

Approbation des stratégies liées à un projet

AXE 3

Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions



2.4 COSP ET APPROCHE ORIENTANTE (AO)

Les COSP ne remplacent ni les actions orientantes, ni les actions posées par les professionnels de l'orientation. Au contraire, la coexistence et la complémentarité des diverses actions visant à soutenir l'élève dans son orientation représentent des atouts qui agissent ensemble à titre de levier sur la réussite éducative et la persévérance scolaire des jeunes.

Les COSP s'inscrivent dans une conception de l'éducation qui découle d'une philosophie orientante. Ce sont des contenus précis qui ont pour but d'accompagner les élèves d'une façon structurée et concertée, de les soutenir, de les guider et de les outiller dans leur réflexion sur eux-mêmes et sur le rôle qui leur revient dans la préparation de leur avenir. Bien que l'approche orientante (AO) et les COSP reposent sur une conception commune de l'éducation, des différences les distinguent (voir le tableau suivant)

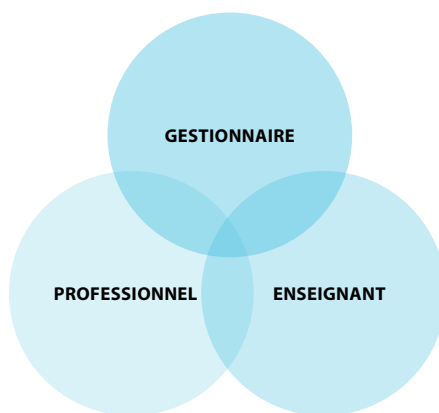
Distinctions entre l'approche orientante et les COSP

Élément	AO	COSP
QUOI	Philosophie qui correspond à une conception de l'éducation*	Contenus liés à des thèmes ou à des concepts-clés qui répondent à des besoins généraux des élèves en orientation
THÈMES	À la discrétion des écoles	Continuum de contenus obligatoires au primaire et au secondaire (LIP, art. 461)
PUBLIC CIBLE	Variable d'un milieu à l'autre	TOUS les élèves du 3 ^e cycle du primaire, ainsi que tous les élèves du secondaire (de la 1 ^{re} à la 5 ^e secondaire)
DURÉE	Non précisée	À titre indicatif, la phase d'expérimentation a permis d'estimer qu'il faut prévoir une durée d'environ 3 heures pour que les élèves fassent des apprentissages sur UN contenu
RETOMBÉES	À la discrétion des écoles	Un indicateur observable permet de préciser ce qui est attendu de l'élève pour chacun des contenus (RA)
PFEQ / DGF	Référence générale au DGF <i>Orientation et entrepreneuriat</i>	Thèmes ou concepts-clés qui précisent les axes du DGF <i>Orientation et entrepreneuriat</i>
DIFFUSION	À la discrétion des écoles	Les conditions et modalités de déploiement des COSP sont présentées au conseil d'établissement (C.E.) pour approbation (LIP, art. 85)

* Voir Legendre (2005); Gingras (2015).

3 RÔLES ET CONTRIBUTION DES PRINCIPAUX ACTEURS

Bien que les COSP constituent une responsabilité partagée entre les membres de l'équipe-école, clarifier les rôles et contributions des acteurs concernés demeure essentiel. Le projet-pilote a démontré que, dans l'école, trois principaux acteurs jouent un rôle-clé en apportant une contribution unique qui permet aux élèves de faire des apprentissages liés à des COSP. Cette triade, appelée *équipe collaborative*, a l'avantage de réunir des expertises exclusives et complémentaires. En effet, elle permet à chacun d'agir dans un champ de compétence précis. Ainsi, ses membres peuvent compter les uns sur les autres pour mener à terme la mise en œuvre des COSP. Un exemple est présenté ci-dessous. La composition de l'équipe collaborative demeure à la discrétion des directions d'établissement. Pour plus de détails, nous vous invitons à consulter l'annexe A, *Rôle et contribution de l'équipe-ressource du centre de services scolaire ou de la commission scolaire* et l'annexe B, *Rôle et contribution de l'équipe collaborative de l'école*.



Résumé du rôle et de la contribution des membres de l'équipe collaborative : un exemple

- **Personnel de direction** (gestionnaires)

Expert de la gestion, le personnel de direction joue un rôle essentiel dans la mobilisation de l'équipe, en plus de s'assurer du bon déroulement des travaux. Il a le pouvoir de réunir les conditions permettant de soutenir et de faciliter la mise en œuvre des COSP de même que d'en assurer le suivi.

- **Professionnelle ou professionnel** (conseillers pédagogiques ou d'orientation, ou autres membres du personnel)

Experte de la pédagogie ou de l'orientation, cette personne apporte une contribution importante en conseillant l'équipe collaborative dans le choix des actions et des moyens à adopter pour que les élèves réalisent des apprentissages sur les COSP.

- **Enseignante ou enseignant**

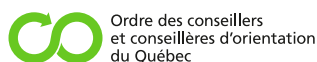
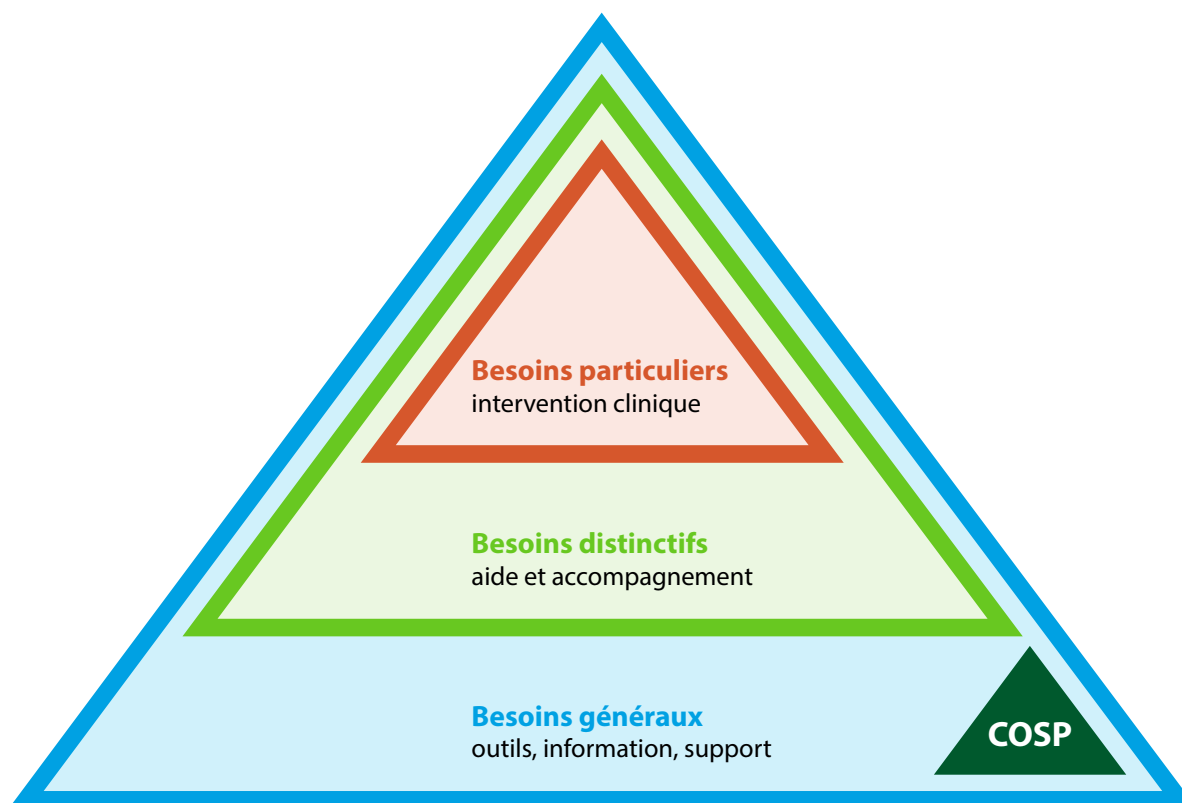
Experte de l'apprentissage, cette personne a un lien privilégié avec les élèves qu'elle accompagne au quotidien. C'est elle qui les connaît le mieux. L'enseignante ou l'enseignant peut compter sur sa relation signifiante avec les jeunes pour les guider dans l'apprentissage des COSP.

La responsabilité de choisir qui fera vivre les COSP aux élèves appartient aux directions.

4 COSP ET BESOINS GÉNÉRAUX EN ORIENTATION

Pour illustrer la diversité des besoins en orientation, l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) a publié un guide de pratique à l'intention de ses membres travaillant en milieu scolaire. On y présente un modèle pyramidal à trois niveaux qui permet de comprendre et d'évaluer les besoins en orientation des élèves.

L'intervention en rôle-conseil



Source : OCCOQ, « L'intervention en rôle-conseil », *Rôle-conseil des c. o. et changement de pratique*, Montréal, OCCOQ, 2017. [Présentation PowerPoint effectuée lors de la rencontre virtuelle du 25 janvier 2017 avec le MEES].

Le premier niveau concerne les besoins généraux en orientation, c'est-à-dire des *besoins présents chez tous les élèves*. Au deuxième niveau, il est question de besoins distinctifs, soit des *besoins présents chez la plupart des élèves*, pour lesquels de l'aide ou de l'accompagnement de la part de la conseillère ou du conseiller d'orientation peuvent s'avérer nécessaires. Enfin, le troisième niveau s'applique à des besoins particuliers, à savoir des *besoins présents chez certains élèves plus vulnérables* et qui nécessitent une intervention clinique (OCCOQ, 2013).

Les COSP se situent au premier niveau et sont représentés par le triangle situé dans le coin inférieur droit (voir l'image précédente). Leur apprentissage convie donc le personnel de l'école à agir au premier niveau seulement.

5 CONCLUSION

Les besoins en orientation sont des besoins latents chez les élèves. Aussi, pour tenir compte de besoins universels de même que pour susciter et maintenir l'engagement des élèves dans la préparation de leur avenir, l'élaboration de COSP obligatoires au troisième cycle du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire s'est appuyée sur des données de la recherche sur la réussite éducative et la persévérance scolaire.

Grâce à un projet-pilote étalé sur trois années, les COSP ont pu être expérimentés dans des écoles primaires et secondaires. La collecte de données montre qu'il faut prévoir environ trois heures pour permettre aux élèves de réaliser des apprentissages sur un COSP.

En plus de contribuer aux trois missions de l'école, les COSP viennent également préciser des thèmes ou des concepts-clés du DGF *Orientation et entrepreneuriat*.

Une des conditions gagnantes de la mise en œuvre des COSP repose sur l'expertise complémentaire des membres d'une équipe collaborative. Cette équipe peut se composer par exemple de personnel de direction, de personnel professionnel et de personnel enseignant, selon le choix de la direction.

Bref, les six contenus obligatoires du premier cycle du secondaire et les sept contenus obligatoires du deuxième cycle du secondaire fournissent des balises pour que chaque élève entreprenne et fasse des réflexions en vue de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société. Ces contenus favorisent un accompagnement structuré et continu visant l'émergence d'une meilleure connaissance de soi, du monde scolaire et du monde du travail.

RÉFÉRENCES

- ABRAMI, P. C., et collab. (2008). *Dropout Prevention Systematic Review: Preliminary Final Report*, Montréal. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- GINGRAS, M. (2015). « Quelques repères conceptuels pour l'approche orientante au primaire », *Vivre le primaire*, vol. 28, n° 3, automne, p. 38-44.
- HATTIE, J. (2015). Classement de Hattie : *Liste de facteurs pour la réussite scolaire* <http://visible-learning.org/fr/john-hattie-classement-facteurs-reussite-apprentissage>, [En ligne] (Consulté en octobre 2018).
- INSTITUTE FOR THE FUTURE et DELL TECHNOLOGIES, *The Next Era of Human Machine Partnerships: Emerging Technologies' Impact on Society & Work in 2030*, [En ligne], 2017. https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/SR1940_IFFFforDellTechnologies_Human-Machine_070517_readerhigh-res.pdf (Consulté le 25 septembre 2017).
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin éditeur.
- LEGIS QUÉBEC, source officielle (2018). *Loi sur l'instruction publique*. Publications Québec. En ligne : <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/l-13.3> (Consulté en septembre 2018).
- LENOIR, L., « Une étude affirme que 85 % des emplois de 2030 n'existent pas aujourd'hui », *Le Figaro.fr*, [En ligne], 18 juillet 2017. <http://www.lefigaro.fr/conjoncture/2017/07/17/20002-20170717ARTFIG00212-une-etude-affirme-que-85-des-emplois-de-2030-n-existent-pas-aujourd-hui.php> (Consulté le 25 septembre 2017).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2009). *Coup de pouce à la réussite! Des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaires au secondaire*, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *L'exploration professionnelle au primaire, un outil pour la réussite, Le Petit Magazine des services complémentaires, automne*. [Édition spéciale].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec.
- ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC (OCCOQ) (2013). *Guide de pratique : orientation en formation générale des jeunes*, Montréal, L'Ordre.

SECTION 2

SECTION 2

RÉFÉRENTIEL ET OUTILS DESTINÉS
AUX PROFESSIONNELS

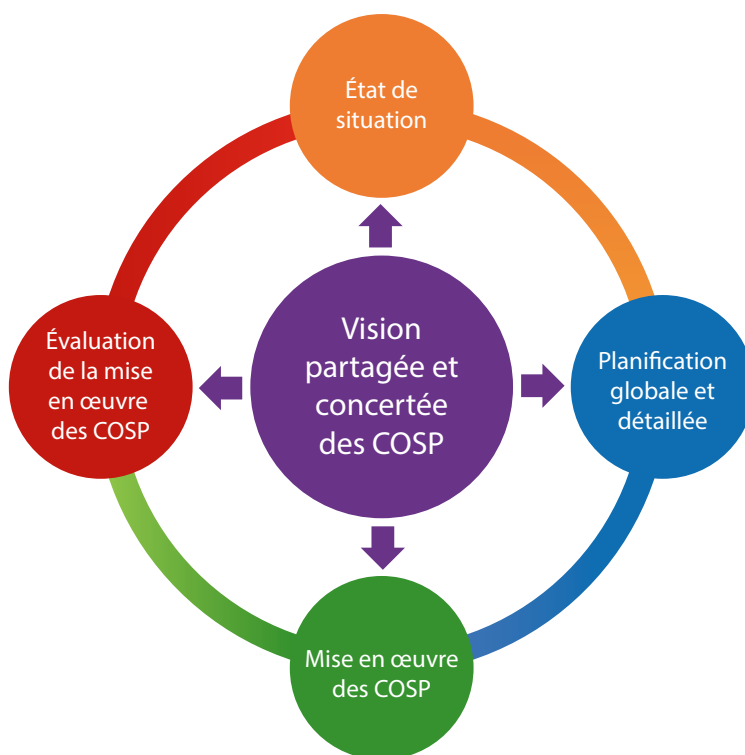


1 INTRODUCTION

Cette section s'adresse avant tout aux professionnels engagés dans la mise en œuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP). On y trouve l'information à laquelle se référer pour approfondir les thèmes et les concepts-clés traités dans les COSP. Des précisions sur les intentions pédagogiques et les fondements de chacun des six contenus du premier cycle du secondaire et des sept contenus du deuxième cycle du secondaire sont présentées. Cette section propose également des outils pour soutenir l'accompagnement des équipes collaboratives de chacune des écoles qui implantent les COSP.

Il est à noter que les outils présents dans ce guide sont proposés à titre de suggestions ou d'exemples pour soutenir la mise œuvre des COSP. D'autre part, précisons que l'utilisation du mot « apprentissage » n'implique pas obligatoirement une prise en charge par les enseignants. Il est utilisé dans le sens de « processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne » (Legendre, 2005). Les COSP reposent sur une prise en charge par une équipe de travail et de collaboration constituée des différents acteurs de l'école.

2 CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP



Source : Ce schéma s'inspire du modèle théorique de Hulley et Dier (2005, p. 137-1)

À l'intérieur du référentiel concernant le déploiement des COSP, il est proposé que la mise en œuvre des apprentissages passe par la construction d'une vision partagée et concertée des COSP. Il importe au départ de dresser un état de situation du milieu, en tenant compte des besoins, des problématiques, des ressources humaines et financières et des activités orientantes présentes au sein de l'organisation. Cela permettra de teinter la planification globale et détaillée des COSP en fonction des réalités et des besoins de chaque milieu afin d'actualiser la mise en œuvre. La dernière étape concerne l'évaluation de la mise en œuvre. Pour plus de détails sur chacune de ces étapes, nous vous invitons à consulter la section *Référentiel et outils destinés aux gestionnaires*.

3 OUTILS POUR OPÉRATIONNALISER LES COSP

3.1 GRILLE D'ANALYSE DES COSP

Cette grille propose **huit critères** de référence pour sélectionner, bonifier ou planifier les actions permettant de traiter d'un COSP auprès des élèves. Ces critères constituent des points de repère pour le personnel de l'école et le guident dans le choix d'activités pédagogiques. Chacun des critères est suivi d'explications qui le précisent. La page 28 fournit un exemple de grille permettant à l'intervenante ou à l'intervenant de consigner ses observations à la suite d'une activité sur les COSP. Ces observations sont utiles pour alimenter la pratique réflexive de l'équipe collaborative.

Grille d'analyse – Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP)

Huit critères pour sélectionner, bonifier ou planifier les actions* permettant aux élèves de faire des apprentissages en orientation (MEES, document de soutien présenté dans le cadre du dossier des COSP, version 2017-2018)

- | | | |
|--|---------------------------|---------------------------|
| 1. L'action en classe exploite-t-elle explicitement un COSP? | <input type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| 2. La façon, la durée et le moment choisis pour aborder le COSP répondent-ils à un besoin présent chez les élèves? | <input type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| 3. Les tâches à réaliser par les élèves sont-elles exploitées en lien avec une matière (infusion)? | <input type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| 4. Les tâches sont-elles conçues pour que l'élève mobilise la stratégie d'apprentissage associée au COSP? | <input type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| 5. La principale stratégie nécessaire pour réaliser la tâche est-elle rendue explicite pour les élèves? | <input type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| 6. Les tâches sont-elles conçues de manière à mener les élèves au résultat attendu (RA)? | <input type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| 7. Une production de l'élève permet-elle d'observer si celui-ci atteint le RA? | <input type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| 8. L'action permet-elle aux élèves de prendre conscience de leur apprentissage en orientation? (ex. : période de retour réflexif, activité de métacognition, consignation des apprentissages) | <input type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |

* **Actions** : situation d'apprentissage (SA), situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE), série d'activités ou pratiques qui permettent de faire vivre aux élèves des apprentissages sur les COSP.

L'équipe collaborative a-t-elle prévu une pratique réflexive lui permettant de réguler ses actions sur les COSP? (Voir la grille proposée à la page 28.) OUI NON

PRÉCISIONS SUR LES HUIT CRITÈRES

1) Exploiter explicitement un contenu en orientation scolaire et professionnelle (COSP)

Généralement, lorsqu'on aborde la question de l'orientation scolaire et professionnelle avec les élèves, cela suscite un lot de questions de leur part. Dans l'effervescence de la discussion, plusieurs thèmes peuvent s'entremêler et faire en sorte qu'on s'éloigne du point de départ. Exploiter explicitement un COSP veut dire que c'est lui et lui seul qui demeure le fil conducteur des actions à poser. Il permet de maintenir le cap et de s'assurer qu'au terme de l'activité les élèves sont capables de faire ce que précise le résultat attendu (RA).

Exploiter explicitement un COSP veut aussi dire que les élèves savent précisément ce qu'ils apprendront avant de se mettre à la tâche. Le COSP (thème ou concept-clé, son résultat attendu incluant la stratégie d'apprentissage) est annoncé et amené à la conscience des élèves. Ces derniers savent ce qu'ils seront capables de faire à la fin de l'apprentissage. Bref, exploiter explicitement un COSP implique que l'action se concentre sur un COSP unique, précis, clair, connu des élèves, et qu'il demeure l'objet d'apprentissage tout au long de l'action.

2) Répondre à un besoin chez les élèves

Ce critère rappelle l'importance de tenir compte des connaissances et des préoccupations générales des élèves en matière d'orientation. Que ce soit pour répondre à leurs questions récurrentes ou à des impératifs liés à des contextes ou à des réalités (ex. : sociales, géographiques, culturelles), la **façon**, la **durée** et le **moment** choisis pour traiter un COSP peuvent varier dans le cycle selon la proximité plus ou moins grande du contenu avec les **besoins des élèves**. Cela suppose que le besoin aura été cerné par différents moyens (ex. : discussions, questions, sondages) et que l'action qui en découlera en tiendra compte. Par exemple, PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2^e CYCLE DU SECONDAIRE est un COSP du premier cycle du secondaire qui pourrait répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'élèves s'il était présenté à la fin du premier cycle plutôt qu'au début. Par contre, dans une école où les activités de transition vers le deuxième cycle du secondaire se déploient dès l'arrivée des élèves au premier cycle et se poursuivent pendant deux ans, ce COSP pourrait être introduit durant la première année de ce cycle.

Répondre à un besoin général en orientation présent chez tous les élèves d'un cycle signifie que le COSP et l'action planifiée rejoignent les préoccupations de ces derniers en matière d'orientation, tiennent compte de la réalité du moment et sont d'une durée suffisante pour que puissent se réaliser des apprentissages significatifs.

3) Exploiter une tâche en lien avec une matière

L'expérimentation de la phase 1 du projet-pilote sur les apprentissages en orientation (2014-2016) a montré que le fait de concevoir des tâches sur les COSP et de les faire vivre aux élèves en les intégrant aux matières s'avère une pratique gagnante (cette façon de procéder est désignée par le terme *infusion* dans la littérature en orientation). L'infusion permet d'éviter le travail en vase clos et donne une portée plus grande à un contenu disciplinaire. En effet, l'élève fait un double apprentissage : dans la matière et en orientation. Il prend conscience, par exemple, que la mathématique est aussi utile pour apprendre à se connaître, à préparer sa transition vers un autre ordre d'enseignement, à apprivoiser par exemple le deuxième cycle du secondaire. En plaçant le COSP dans le contexte d'une matière, la pédagogie tient compte du domaine général de formation (DGF) *Orientation et entrepreneuriat*. En retour, ce DGF fait voir l'utilité d'une matière dans la vie personnelle de l'adolescent. Ainsi, tant l'élève que l'apprentissage de la matière et l'orientation sont favorisés. En traitant des COSP en lien avec une matière, le contenu disciplinaire prend une portée plus grande, car il contribue à créer du sens et à mener les élèves à voir au-delà de la matière.

4) Mobiliser la stratégie d'apprentissage associée au COSP

À partir du troisième cycle du primaire, et tout au long du secondaire, les COSP amènent l'élève à prendre en considération son orientation scolaire et professionnelle. Aussi, pour que celui-ci soit en mesure d'apprendre à s'orienter, des stratégies d'apprentissage, soit des gestes cognitifs ou métacognitifs comme sélectionner, comparer ou anticiper, sont nécessaires non seulement en contexte scolaire, mais également tout au long de la vie. Cela suppose que l'élève ne soit pas exposé uniquement à des pratiques qui sont de l'ordre de l'information scolaire et professionnelle, mais aussi à des tâches qui concernent l'apprentissage de COSP.

Chacun des thèmes des COSP est précisé dans un résultat attendu de l'élève qui est partie intégrante et obligatoire du contenu. Le RA débute par un verbe désignant une stratégie d'apprentissage⁴. Intégrées au RA, les stratégies d'apprentissage sont donc obligatoires. Mobiliser une stratégie associée au COSP signifie qu'on se préoccupe de l'opération cognitive que l'élève doit faire pour traiter efficacement l'information et qu'il apprenne. Cela signifie aussi que l'action pédagogique visant à produire des apprentissages en orientation comprend une ou des tâches qui requièrent impérativement l'utilisation de cette stratégie principale par les élèves. Les stratégies liées aux COSP agissent à titre de levier en outillant les élèves pour traiter l'information et ainsi, apprendre.

Par exemple, en demandant à l'élève de **sélectionner** de l'information dans le cadre d'un COSP, il faut prévoir une tâche lui fournissant des ressources (textes, images, grilles, graphiques) à partir desquelles il pourra exercer sa pensée sous un angle précis, c'est-à-dire en tenant compte de critères préétablis lui permettant de sélectionner l'information recherchée. À l'aide d'une question guide telle que : *À partir de cette liste de mots, tu dois sélectionner ceux qui te décrivent le mieux. Pour guider ta sélection, tu dois d'abord te référer à **tes champs d'intérêt**, puis à des **exemples** de la façon dont ils se manifestent dans ta vie de tous les jours.* La notion de champs d'intérêt constitue le critère servant à orienter la pensée de l'élève pour qu'il tienne compte d'éléments pertinents dans la sélection qu'il fera. Cela l'aide à approfondir sa connaissance de soi et à être mieux outillé pour expliquer sa décision.

Pour conclure, il importe de rappeler que les tâches confiées aux élèves et la principale stratégie d'apprentissage pour les réaliser doivent être cohérentes. Autrement dit, pour accomplir la tâche, il faut que le recours à la stratégie nommée soit incontournable.

Pour en savoir plus :

BÉGIN, Christian. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, 2008, p. 47-67. Également disponible en ligne au : <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018989ar.pdf>.

CASTEJÓN, Juan. « Differences in Learning Strategies, Goal Orientations, and Self-Concept between Overachieving, Normal-Achieving, and Underachieving Secondary Students », *Frontiers in Psychology*, 27 septembre 2016. Également disponible en ligne : <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.01438/full>.

SCHWARTZ, Katrina. « How To Ensure Students Are Actively Engaged and Not Just Compliant », dans *MindShift*, [En ligne], 9 décembre 2016. <https://www.kqed.org/mindshift/47102/how-to-ensure-students-are-actively-engaged-and-not-just-compliant> (Consulté en octobre 2018).

4 Voir Christian BÉGIN, « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, 2008, p. 47-67. Également disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018989ar.pdf>.

5) Rendre explicite une stratégie d'apprentissage

L'expérimentation a permis de détecter trois « pièges » qui guettent les ajustements de pratique visant à tenir compte d'une stratégie d'apprentissage liée à un COSP. Voici ces pièges :

- Au moment de la planification, la stratégie est nommée, mais elle n'est pas transposée dans les tâches confiées aux élèves. Par exemple, pour le COSP PRÉRÉFÉRENCES SCOLAIRES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL : sélectionner des métiers ou des professions qui correspondent à ses préférences scolaires, on informe l'élève du résultat attendu et de la stratégie qui y est associée, mais tout au long de l'activité, on omet de planifier des tâches où il aura à sélectionner des métiers ou des professions, en fonction de critères sur lesquels s'appuyer (dans ce cas-ci, ses préférences scolaires).
- Il y a peu ou pas de concordance directe entre la stratégie nommée et les tâches proposées aux élèves. Par exemple, pour le COSP RÉUSSITE SCOLAIRE : élaborer une description des atouts scolaires et personnels qui contribuent à sa réussite scolaire, une liste d'atouts est fournie aux élèves et, en équipe de quatre, ils doivent choisir ceux qui contribuent à leur réussite scolaire et les inscrire au tableau. Dans cette situation, l'élève n'est pas invité à élaborer une description de ses propres atouts pouvant contribuer à sa réussite. Pour qu'il y ait concordance entre la stratégie nommée et les tâches proposées, la tâche aurait pu être de lui demander de repérer, parmi une liste d'atouts, ceux qu'il pense avoir. Il cherche ensuite la signification de chacun, puis décide s'il conserve ou non cet atout. Si oui, il présente dans ses mots chacun des atouts retenus, donne un exemple et explique comment ils contribuent à sa réussite. L'élaboration peut se faire sous différentes formes, mais elle doit permettre à l'élève de traiter l'information pour la comprendre et se l'approprier.
- Supposer qu'il y aura mobilisation automatique, chez les élèves, d'une ou de plusieurs stratégies, sans que cela soit réellement le cas. Par exemple, l'élève écoute un témoignage ou l'exposé d'un expert sans avoir à traiter mentalement de l'information. Il assiste alors passivement à l'action principalement posée par l'adulte, car il n'a pas traité l'information reçue.

Autant il importe de présenter explicitement le COSP qui sera l'objet de l'apprentissage, autant il importe d'amener à la conscience de l'élève la principale stratégie à utiliser pour qu'il y ait apprentissage et qu'il soit capable de faire ce qui est décrit dans le RA. Ainsi, lorsqu'il y a constat que cette stratégie est peu connue ou peu maîtrisée par les élèves, il est nécessaire de prévoir une étape de préparation pour l'enseigner. Modéliser l'utilisation d'une stratégie peut aussi augmenter la compréhension des apprenants.

Souvent, l'adulte est au clair sur la stratégie; or, l'élève doit l'être aussi. Par exemple, pour aborder le système scolaire et les voies de qualification et éviter que les élèves soient en surcharge cognitive, on mentionne qu'il est possible d'intégrer ces informations en utilisant la stratégie *Comparer*. On l'enseigne, au besoin. Par exemple, on explique celle-ci en disant que comparer c'est ce qu'on fait mentalement pour voir plus clair entre deux situations, deux personnes, deux contextes, et qu'il s'agit d'une stratégie utile dans plusieurs contextes. Ici, elle va permettre aux jeunes de mieux connaître les caractéristiques de chaque voie de qualification du système scolaire. En effet, ceux-ci auront par exemple à trouver, puis à comparer des éléments concrets comme le nombre d'années d'études ou les critères d'admission. Ces comparaisons aideront les apprenants à découvrir ce qui distingue les différentes voies de formation. Ces différences et ces ressemblances sont des éléments-clés pour s'approprier l'information.

6) Mener les élèves au résultat attendu (RA)

Le sixième critère signifie que les tâches à réaliser par les élèves sont directement liées à l'indicateur observable décrit dans le RA. Par exemple, lorsque vient le moment de planifier une tâche exploitant le COSP : PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2^e CYCLE DU SECONDAIRE : anticiper ses choix au deuxième cycle en s'appuyant sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes scolaires, cette tâche doit permettre aux élèves de connaître et de comprendre quels sont les choix possibles. En parallèle, ils doivent aussi tenir compte de leurs intérêts et de leurs aptitudes scolaires pour être en mesure de tenir compte du descripteur du RA. Cet exercice aide l'élève à prendre connaissance des possibilités qui s'offrent à lui, de réactiver ce qu'il connaît de ses intérêts et de ses aptitudes pour tenter par la suite d'imaginer quels choix lui conviennent le mieux.

7) Observer l'atteinte du résultat attendu (RA) grâce à une production

Le septième critère signifie que la planification de l'apprentissage en orientation mène l'élève à rendre visible ce qu'il a appris (thème ou concept-clé et RA). En fait, on qualifie d'observables divers types de productions. La rédaction d'un texte, la création d'une œuvre médiatique, les arguments amenés lors d'une communication orale ou la construction d'un schéma sont des productions concrètes qui permettent d'observer l'atteinte ou non du RA par les élèves. Autrement dit, la production de l'élève permet à l'intervenante ou à l'intervenant de constater si l'apprentissage en orientation est réalisé ou non.

À la page 28, un exemple de grille permet aux intervenants de consigner des observations sur différents facteurs contribuant à l'atteinte du RA par la majorité des élèves. L'intention n'est pas d'évaluer les élèves. Ces observations qui portent sur des conditions générales sont plutôt utiles pour ajuster ou pour bonifier l'action avec un autre groupe d'élèves ou lors d'une prochaine utilisation, et peuvent aussi servir de point de départ à la pratique réflexive de l'équipe collaborative. La grille a donc pour **objectif de soutenir et de susciter la réflexion des intervenants**.

8) Prendre conscience de son apprentissage

Pour prendre conscience de leurs apprentissages, les élèves ont besoin de moments d'arrêt où ils mettent en relation leurs connaissances antérieures et les nouvelles connaissances qu'ils ont acquises sur un COSP. Il est important qu'ils puissent prendre du recul pour se questionner et faire le point sur ce qu'ils viennent d'apprendre et sur la manière dont ils ont appris; il est alors question de métacognition. Cette dernière est décrite par la recherche comme étant une variable importante dans l'apprentissage. Une façon d'en tenir compte est de planifier des pauses réflexives. Cela peut s'avérer utile, voire nécessaire, car la métacognition est une pratique qui, souvent, n'est pas automatisée chez les élèves.

Pour apprendre, la phase d'**intégration** est aussi importante que les phases de préparation et de réalisation. De plus, elle permet de refaire appel à la métacognition avant de clore la situation d'apprentissage. Pour guider les jeunes dans leur réflexion, des questions comme celles-ci peuvent être lancées :

- *Qu'est-ce que je sais maintenant que je ne savais pas avant l'apprentissage sur ce COSP?*
- *Comment ai-je procédé pour apprendre ce contenu en orientation?*
- *Qu'est-ce que cela m'a appris sur moi, sur ma façon de faire ou d'apprendre (contenu disciplinaire et en orientation)?*
- *Où en suis-je par rapport à mon orientation scolaire et professionnelle?*
- *Quelles sont les principales images ou idées qui me viennent en tête?*
- *De quoi ai-je besoin pour aller plus loin dans mon projet d'avenir?*

Ce huitième critère rappelle l'importance de prévoir un moment d'arrêt à la fin des tâches sur un COSP. Faire un retour sur une production, animer une discussion ou demander à l'élève d'écrire ses constats dans son cahier de traces sont différentes façons d'amener ce dernier à revenir sur ce qu'il a appris et de solliciter le regard métacognitif qui consolide l'apprentissage..

Grille de consignation de l'équipe collaborative

Cochez la case blanche devant l'axe de connaissance traité.
Inscrivez le COSP et son RA dans la case sous les axes de connaissance.

CONNAISSANCE DE SOI
(AXE 1)

CONNAISSANCE DU MONDE
SCOLAIRE (AXE 2)

CONNAISSANCE DU MONDE
DU TRAVAIL (AXE 3)

COSP :

Sur la flèche de 0 à 10 (10 étant le score le plus élevé), situez, à l'aide d'un « x », le niveau d'apprentissage (RA) observé chez les élèves.

Perception du niveau d'atteinte du RA lors des actions sur le COSP avec le groupe n° _____



OBSERVATIONS

**Facteurs explicatifs
du niveau d'atteinte**

- Questions ou réactions des élèves
- Contenu retenu par les élèves
- Améliorations à apporter
- Impressions générales

Autres facteurs

- Climat de classe
- Moment choisi pour l'animation
- Démarche et style utilisés
- Niveau de réceptivité des élèves

**Actions proposées
aux élèves**

- Celles qui ont semblé les plus pertinentes, qui ont suscité l'intérêt des élèves
- Celles qui ont favorisé un réel apprentissage chez les élèves
- Celles qui sont plus ou moins adéquates

**Modifications
à apporter en vue de
la prochaine fois**

3.2 CANEVAS SYNTHÈSE DE PLANIFICATION PÉDAGOGIQUE DES COSP

Cet outil sert à structurer les éléments à prendre en considération dans la planification d'une situation d'apprentissage liée à un COSP (infusion). Il propose une synthèse où il est possible de prendre connaissance, en un seul coup d'œil, des principales pistes d'action et des gestes essentiels à poser en classe pour traiter du COSP sélectionné. Il est aussi utile pour partager des idées ou sélectionner du matériel clé en main.

Canevas synthèse de planification pédagogique des COSP

Titre :

Secondaire *[préciser l'année et le cycle]* :

Synthèse du guide de l'intervenant *[nom de l'auteure ou de l'auteur]* :

BESOINS DES ÉLÈVES	AXE DE CONNAISSANCE	COSP*
PISTES PÉDAGOGIQUES		RESSOURCES

***Définition de la stratégie cognitive** *[Inscrire ici la stratégie : sa définition]*

3.3 INTENTIONS PÉDAGOGIQUES ET PRÉCISIONS CONCERNANT LES CONTENUS OBLIGATOIRES DU SECONDAIRE

Cette section reprend chacun des contenus et apporte des précisions. En plus des intentions pédagogiques, des définitions, des appuis théoriques, des exemples et des informations complémentaires y sont présents.

Dans ce document, le mot pédagogie est utilisé dans son sens étymologique, c'est-à-dire qu'il fait référence à « la science qui a pour objet l'éducation des enfants » (Grand dictionnaire terminologique <http://www.granddictionnaire.com> en ligne, consulté en juin 2018).

Intentions pédagogiques liées aux COSP du secondaire

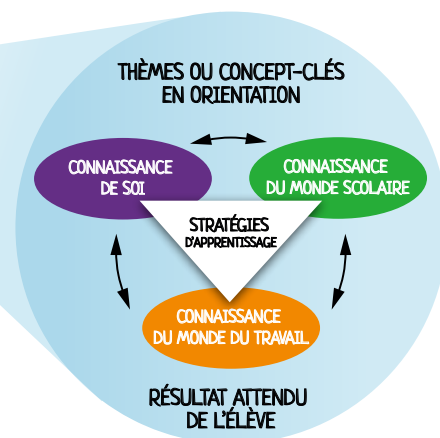
La sélection des apprentissages en orientation a été établie grâce à :

- une recension de la littérature;
- une consultation de partenaires et d'acteurs du réseau scolaire;
- une expérimentation en classe pendant trois années consécutives.

On désigne les apprentissages en orientation sous l'appellation *contenus*, selon le terme utilisé dans la *Loi sur l'instruction publique*. L'article 461 de la LIP permet à la ou au ministre de prescrire des contenus dans les domaines généraux de formation (DGF).

Les contenus en orientation scolaire et professionnelle :

- sont répartis en trois axes de connaissance :
 - connaissance de soi,
 - connaissance du monde scolaire,
 - connaissance du monde du travail;
- sont reliés entre eux par des stratégies qui favorisent l'apprentissage des élèves;
- s'adressent à tous les élèves du troisième cycle du primaire et à tous ceux du secondaire;
- nécessitent une dizaine d'heures par année (prévoir environ trois heures par COSP);
- entretiennent chez les élèves l'importance de se soucier de leur orientation à chaque année;
- sont confiés aux membres du personnel des écoles. Les conditions et modalités de l'intégration des COSP dans les services éducatifs dispensés aux élèves sont élaborées avec la participation des enseignants. Elles sont proposées par la directrice ou le directeur de l'école au conseil d'établissement (LIP, art. 85 et 89) pour approbation;
- favorisent l'égalité dans les services offerts d'une école à l'autre.



PRÉAMBULE

L'OBJECTIF DES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

Pour situer le contexte qui explique l'origine des intentions pédagogiques, rappelons qu'elles résultent d'un besoin exprimé par les équipes écoles qui ont participé à l'expérimentation des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP). Soucieux de bien comprendre leur portée, les intervenantes et les intervenants scolaires ont signifié l'importance d'obtenir des précisions afin de pouvoir saisir le sens à donner à chacun des contenus et d'en apprécier les fondements. Par conséquent, les intentions pédagogiques visent d'abord et avant tout à préciser ce qu'on pourrait appeler le « **quoi** ». Elles fournissent en quelque sorte des éléments de référence pour connaître et comprendre le sens de chacun des COSP. Bien que ce document n'ait pas la prétention d'être exhaustif, il constitue un référentiel jugé utile par ceux et celles qui l'utilisent comme base de discussion pour construire une vision partagée et concertée des COSP.

Immédiatement après la question du « quoi » vient souvent celle du « comment ». Dans chacune des sections abordant un contenu, la rubrique *Suggestions de pistes d'intervention* fournit quelques exemples ou indices pour inspirer les équipes-écoles dans la mise en œuvre du COSP. Puisque l'infusion a été reconnue comme une pratique gagnante lors de l'expérimentation, des exemples découlant de ce type de pratique, qui prend ses racines dans les contenus disciplinaires, ont l'avantage de représenter un « deux dans un ». Les situations d'infusion sont motivantes pour les élèves, car elles démontrent plus explicitement comment un contenu disciplinaire peut s'appliquer et comment il peut avoir une utilité immédiate dans leur vie.

D'autres pistes d'intervention sont disponibles sur la plateforme de télécollaboration VIBE (<https://cosp.education.gouv.qc.ca>), qui fournit du matériel clé en main pour faire vivre des COSP aux élèves. Dans la plupart des cas, il s'agit de situations d'apprentissage⁵ disciplinaire qui infusent un COSP dans une matière. Ce matériel, conçu par des équipes appartenant à des centres de services scolaires, à des commissions scolaires ou à des établissements d'enseignement privés, accompagnées par des membres de l'équipe de soutien du ministère de l'Éducation), est mis à la disposition de la communauté éducative responsable de la mise en œuvre des COSP. Ce matériel illustre comment des milieux scolaires ont procédé pour adapter des pratiques en place afin de pouvoir tenir compte des objectifs poursuivis par les COSP. Nous en profitons pour les remercier de ce généreux partage.

5 Le terme apprentissage est utilisé dans le sens de « processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne » (Legendre, 2005).

DES MOYENS POUR FAVORISER DES APPRENTISSAGES LIÉS À DES COSP

Différents moyens permettent aux élèves de faire des apprentissages de base en orientation. La contextualisation d'un contenu en orientation dans une situation d'apprentissage (infusion), l'adoption d'une posture professionnelle spécifique (posture) ou le fait de demander aux élèves de conserver des traces de leurs apprentissages (consignation de l'information) sont des exemples de moyens proposés aux acteurs scolaires.

La posture

La posture est, pour l'intervenante ou l'intervenant scolaire, une « manière cognitive et langagière de s'emparer de la tâche » (Bucheton, s. d.). Elle rend explicite ce qui se manifeste en classe en le traduisant dans le langage et dans des gestes pédagogiques (ex. : choix des actions posées, démonstrations, planification de tâches). C'est une façon d'intervenir qui aide l'élève à reconnaître, puis à comprendre ce qui est attendu. C'est aussi une façon de modéliser un savoir-agir auprès du groupe-classe.

Dans l'apprentissage de contenus en orientation, la posture permet à l'adulte de repérer les manifestations observables qui vont dans le sens de ce qui est attendu par le COSP. L'adulte traduit alors en mots ses observations et attire l'attention des élèves sur ce qui permet de reconnaître ou d'alimenter l'objet d'apprentissage.

Prenons l'exemple du COSP qui aborde le thème **PROJET DE VIE**. Avant d'anticiper l'ébauche d'un projet d'avenir, l'élève doit d'abord être au clair sur ce qu'on entend par *projet*, puis par *projet de vie*. Pour favoriser les apprentissages, l'adulte adopte une posture qui lui permet d'être cognitivement à l'affût des indicateurs observables pouvant se traduire en idées de projets. L'adulte dira, par exemple :

- *Logan, je remarque que lorsque tu travailles en coopération, tu démontres un niveau d'engagement sans pareil et tu es naturellement porté à soutenir les membres de ton équipe. Tu fais aussi souvent référence aux activités communautaires de l'école dans lesquelles tu es engagé. Tu sembles avoir une disposition pour rendre service aux autres. Garde cela en tête, car ce sont des informations utiles qui pourront t'inspirer pour anticiper l'ébauche d'un projet d'avenir.*
- *Mamadou, quand on a fait référence à l'avenir, tu as dit qu'un jour, tu seras [nommer le métier ou la profession]. Conserve cette piste pour le travail en orientation que tu auras à faire pour anticiper un projet de vie. Tu pourrais t'y référer pour aller plus loin dans cette idée et anticiper la forme qu'elle prendrait.*
- *Olivia, dans ta dernière communication orale, tu as fait mention de tes ambitions de participer à Cégeps en spectacle l'an prochain et de faire partie des finalistes. Tu es un exemple de quelqu'un qui est capable de concilier la musique et les études. Poursuivre le développement de ton talent musical est un bel exemple de projet personnel. Tu pourrais conserver cette idée pour anticiper ton projet de vie.*

En résumé, la posture se caractérise par une façon cognitive (ex. : être à l'affût des signes, des indices, des manifestations) et langagière (traduire les observations en mots pour aider l'élève à prendre du recul et à y voir plus clair) d'aborder un COSP. Dans le contexte des apprentissages en orientation, il s'agit notamment de saisir ce qui se passe en classe pour introduire ou réinvestir les COSP et en souligner la manifestation aux élèves à l'aide d'exemples contextualisés qui proviennent de ce que les jeunes disent ou font. Cette posture a l'avantage de prendre racine dans le concret : elle n'impose pas de planification détaillée et la rétroaction se fait en quelques secondes. Elle exige d'agir sur l'action et dans l'action. Ce sont des interventions qui s'ancrent dans l'immédiateté et qui sont issues de la réalité des jeunes. Les effets d'une telle posture d'enseignement d'un COSP reposent sur des interventions régulières et fréquentes ainsi que sur des rétroactions éclairantes pour les élèves.

La consignation de l'information, mais d'abord l'intégration et la métacognition

Pour consigner de l'information signifiante sur un COSP, l'élève doit d'abord prendre le temps d'intégrer ce qu'il a appris. Durant l'intégration, l'élève « objective son expérience, tire des conclusions, dégage des règles et des principes, du sens personnel, agrandit son répertoire d'attitudes, d'habiletés et de connaissances, prend confiance en lui-même et devient disponible pour réinvestir dans une autre situation d'apprentissage » (Legendre, 2005, p. 786-787). En d'autres mots, c'est une phase durant laquelle l'élève apprend à apprendre.

Selon Gagné, Leblanc et Rousseau (2008), développer les habiletés métacognitives de l'élève suppose que les tâches à réaliser font appel au langage intérieur. Ils considèrent d'ailleurs que « la qualité de la gestion mentale est proportionnelle à la richesse du langage intérieur » (p. 79). Pour induire l'auto-questionnement, l'adulte pourrait lancer quelques questions et encourager chaque élève à mettre en mots ses pensées en se souciant d'être le plus explicite possible.

Voici quelques exemples :

- Avant de commencer ce travail, prenez quelques secondes pour vous demander ce qui est en train de se passer dans votre tête, ce que vous êtes en train de vous dire (pensées) et ce que cela provoque (ex. : sentiments ou réactions).
- Quelles perceptions et attitudes prennent le plus de place en ce moment? Quels effets cela a-t-il sur votre sentiment de compétence?
- Comment pouvez-vous remédier à la situation?
- Qu'est-ce qui pourrait vous aider à apprendre (ex. : me rappeler comment j'ai fait pour réussir la dernière fois)?
- Qu'est-ce que vous êtes en train d'envisager comme pistes de travail?
- Comment allez-vous vous y prendre pour sélectionner les ressources dont vous aurez besoin?
- Durant le travail, qu'est-ce qui va vous permettre de persévérer?
- À la fin du travail, qu'est-ce qui va vous permettre de rendre compte de vos apprentissages?




Ce n'est donc pas tant la consignation de l'information qui est formatrice dans l'apprentissage d'un COSP que la démarche d'intégration et d'activation du langage intérieur qui la précède. La consignation de l'information, étape facultative, mais facilitante, demeure néanmoins un moyen concret, autant pour l'adulte que pour l'élève, de rendre visible la gestion mentale de ce dernier. Elle simplifie l'accès au langage intérieur et permet de prendre du recul. Demander à l'élève de transposer et d'expliquer dans une production ce qu'il retient, ce qu'il a appris (*stratégie élaborer*) – que ce soit par une affiche, une image ou un texte –, c'est une façon de favoriser le langage intérieur et la métacognition, tout en gardant une trace de l'apprentissage. Dans ce contexte, le contenu et la démarche sont plus importants que le contenant...

3.3.1 LE TABLEAU DES COSP AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Le tableau suivant énumère les six contenus obligatoires au premier cycle du secondaire. Chaque contenu fait mention d'un thème ou d'un concept-clé en orientation et d'un résultat attendu de l'élève. Ce dernier est composé d'une stratégie d'apprentissage et d'un descripteur du comportement attendu de l'élève. Le résultat attendu de l'élève est un indicateur observable qui :

- permet de savoir ce qui devrait résulter des connaissances acquises par les élèves sur un COSP;
- précise l'angle d'exploitation du contenu;
- permet de choisir, de planifier et de réguler l'action (l'intervention auprès des élèves);
- précise ce que l'élève sera en mesure de faire au terme de l'apprentissage;
- fournit aux acteurs scolaires un indicateur pour observer si les élèves ont fait ou non l'apprentissage.

Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP)

AXES		1 ^{er} CYCLE DU SECONDAIRE
 <p>CONNAISSANCE DE SOI (trois aspects)</p>	PERSONNEL	<p>SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP) Sélectionner des exemples où ses attitudes, ses comportements ou ses perceptions contribuent à maintenir un sentiment de compétence personnelle</p> <p>CHAMPS D'INTÉRÊT Élaborer un portrait de ce qui l'intéresse et de ce qui ne l'intéresse pas sur les plans scolaire et extrascolaire</p>
	SOCIAL	
	SCOLAIRE	<p>RÉUSSITE SCOLAIRE Élaborer une description des atouts scolaires et personnels qui contribuent à sa réussite scolaire</p>
 <p>CONNAISSANCE DU MONDE SCOLAIRE</p>		<p>SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS Comparer les différences et les ressemblances des voies de qualification du système scolaire</p> <p>PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2^e CYCLE DU SECONDAIRE Anticiper ses choix au 2^e cycle en s'appuyant sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes scolaires</p>
 <p>CONNAISSANCE DU MONDE DU TRAVAIL</p>		<p>PRÉFÉRENCES SCOLAIRES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL Sélectionner des métiers ou des professions qui correspondent à ses préférences scolaires</p>

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE**AXE 1 : CONNAISSANCE DE SOI
(SOI PERSONNEL ET SOCIAL)****COSP****SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP)**

Sélectionner des exemples où ses attitudes, ses comportements ou ses perceptions contribuent à maintenir un sentiment de compétence personnelle

En bref, l'élève apprend :

- que la perception de son métier d'élève génère des croyances;
- que ses croyances se traduisent dans un sentiment d'efficacité à l'école;
- que le SEP a de l'influence sur son cheminement scolaire et vocationnel;
- qu'il a du pouvoir sur son sentiment de compétence à l'école;
- à reconnaître des exemples de ce qui l'aide à maintenir un sentiment de compétence à l'école.

Du primaire au secondaire

À l'école, le jeune est appelé à exercer ce que des auteurs appellent le *métier d'élève*. Ce rôle social dévolu à l'enfant-apprenant a été abordé dans un COSP du primaire par le biais du thème *MÉTIER D'ÉLÈVE ET MÉTHODES DE TRAVAIL*. L'élève du troisième cycle du primaire a eu l'occasion de comparer les méthodes de travail et les exigences du métier d'élève à celles observées dans le monde du travail, d'en tracer des parallèles et d'en tirer des conclusions.

Afin de poursuivre ses apprentissages sur la connaissance de soi, le jeune du secondaire sera invité à poser un regard sur les attitudes, les comportements ou les perceptions qu'il a dans son rôle d'apprenant, les répercussions que cela a sur ses croyances et comment celles-ci influencent son sentiment d'efficacité personnelle.

Intention du COSP

Dans le cadre des apprentissages en orientation du premier cycle du secondaire et en continuité avec les apprentissages en orientation réalisés au primaire, ce COSP fournit au jeune du secondaire une occasion d'approfondir un aspect du *soi personnel*⁶. L'élève apprend d'abord ce qu'est le SEP. Il découvre que pour maintenir un sentiment de compétence à titre d'apprenant, ses **attitudes**⁷, ses **comportements**⁸ ou ses **perceptions**⁹ conditionnent et influencent ses croyances et que celles-ci ont inévitablement des répercussions sur sa vie personnelle, sur sa vie scolaire et professionnelle.

L'intention est de faire en sorte que l'élève soit en mesure de s'auto-observer afin de répertorier des exemples d'attitudes, de comportements ou de perceptions qui influencent ses croyances, et de prendre conscience qu'il a le pouvoir d'agir sur celles-ci. La stratégie *Sélectionner* lui sera utile pour choisir *quels exemples contribuent à maintenir son SEP* (critère de sélection). Cette autre occasion d'apprendre à mieux se connaître fournit à l'adolescent des moyens pour agir sur ses croyances et, par ricochet, sur ses attitudes, ses comportements ou ses perceptions à l'endroit de son SEP d'apprenant. Ce pouvoir d'action contribue aussi à se donner de meilleures conditions pour réussir à l'école.

6 Bien que le sentiment d'efficacité soit propre à chaque personne (soi personnel), il importe toutefois de mentionner que le COSP porte indirectement sur une partie du *soi social*. Étant donné que le « fonctionnement humain est enraciné dans des systèmes sociaux » (Bandura et collab., 2009, p. 16), l'auteur rappelle que les êtres humains sont aussi des êtres sociaux, fortement interdépendants les uns des autres.

7 Attitude : comment le domaine de l'affectif influence ses conduites, par exemple « la tendance à réagir favorablement ou défavorablement vis-à-vis d'un objet » (DUPONT et collab., 1979).

8 Comportement : la partie visible de l'activité cognitive, par exemple : les actions, les réactions (RAYNAL et RIEUNIER, 2012).

9 Perception : processus de réception et d'interprétation des stimuli sensoriels (RAYNAL et RIEUNIER, 2012).

Par exemple, lorsque Mathilde prend le temps de poser des questions pour s'assurer de bien comprendre une tâche scolaire avant de s'y mettre, elle obtient des détails qui lui permettent de réaliser qu'elle comprend mieux ce qui est demandé. Elle est amenée à prendre conscience que cet exemple de comportement lui est favorable, car elle sait alors ce qu'elle a à faire. Cela a pour effet de la rassurer, d'augmenter son niveau de confiance en ses moyens de réussir la tâche et sa croyance d'avoir la compétence pour le faire. Elle réalise que son langage intérieur (ce qu'elle se dit dans sa tête) détermine aussi l'attitude qu'elle adopte vis-à-vis de la tâche.

Définition du concept de SEP

Le SEP est issu de la *théorie sociale cognitive* proposée par Albert Bandura. Dans la littérature, on utilise parfois les termes *autoefficacité*, *sentiment de compétence* ou *compétence perçue* comme synonymes pour désigner le sentiment d'efficacité personnelle (Bouffard et collab., 2005, Bandura et collab., 2009).

Bien que ce COSP s'inscrive dans l'axe de la connaissance de soi, il importe de préciser que le SEP ne fait pas partie des traits de personnalité (Blanchard, 2008). En fait, « le SEP d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées » (Lecomte, 2004-2005, p. 60). Il fait référence à « la **croissance** de la personne en sa capacité d'organiser et d'exécuter les actions qui sont requises pour atteindre les objectifs fixés et produire les résultats recherchés dans la tâche » (Bouffard, 2011, non paginé). Ce sentiment permet à la personne de s'engager et de « réaliser avec succès une tâche, un apprentissage, un défi, un changement, ce qui le motive à s'engager dans l'agir et à faire tout ce qu'il faut pour l'atteindre » (Pelletier, p. 5, cité dans Bandura, 2009).

Pourquoi ce contenu

Le SEP représente un enjeu de taille dans la façon d'exercer le métier d'élève. Par rapport aux autres COSP du premier cycle du secondaire, il joue en quelque sorte le rôle de fil conducteur, car son influence se répercute sur plusieurs aspects. En voici quelques-uns :

• Réussite scolaire (COSP – soi scolaire)

Selon la recherche, le SEP est reconnu parmi les bons prédicteurs de la performance des élèves (François, 2009) et comme un facteur fondamental qui contribue à la motivation de l'élève, laquelle à son tour a un effet déterminant sur la **réussite scolaire** (Bouffard et collab., 2005). Les deux contenus SEP et RÉUSSITE SCOLAIRE sont intimement liés.

• Motivation et engagement scolaire

À l'école, le SEP a une influence sur la motivation des élèves et sur leur capacité à mobiliser « les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie » (Wood et Bandura, 1989, cités dans François, 2009, p. 2).

Le SEP influence aussi l'autorégulation et la poursuite de buts. En effet, « l'individu choisit habituellement de s'engager dans des situations dans lesquelles il s'attend à un succès et évite celles où il pense risquer d'échouer » (Blanchard, 2008, p. 10). D'un point de vue scolaire, cela peut se répercuter sur la motivation et le niveau d'engagement de l'élève à l'égard de tâches disciplinaires dans lesquelles il vit peu de succès et sur le **niveau d'intérêt ou de désintérêt** que cela entraîne. Le SEP est donc aussi lié au thème du COSP sur les CHAMPS D'INTÉRÊT.

• Orientation scolaire et professionnelle

En plus d'avoir des répercussions sur les résultats scolaires et sur la motivation de l'élève, le SEP contribue fortement à l'orientation des jeunes (Bandura, 2007). Que ce soit à l'endroit des aspirations, des intérêts ou des perspectives d'avenir de l'élève, il a un impact sur les choix que ce dernier fera ou ne fera pas. Il est d'ailleurs particulièrement important au moment où le jeune doit prendre des décisions au sujet de son avenir (Nota et collab., 2008, p. 3). Cette capacité à prendre des décisions suppose que l'élève a une confiance suffisante en ses capacités et qu'il entretient la croyance qu'il saura s'acquitter correctement de l'ensemble des activités qui concernent son avenir (Nota et collab., 2008).

D'autre part, lorsqu'on tient compte des résultats antérieurs des élèves ou qu'on se réfère à leur potentiel intellectuel mesuré à l'aide d'outils standardisés, « le SEP prédit mieux le choix de filière d'études et les choix professionnels » (Marsh et Yeung, 1997b; Pajares et Miller, 1994; Lent, Lopez et Bieschke, 1991, cités dans Galand et Vanlede, 2004-2005, p. 3). En effet, plus les élèves ont un sentiment de compétence élevé par rapport à leurs apprentissages, plus ils « croient en leur capacité à répondre aux exigences éducatives et à exercer une profession, plus l'éventail des métiers qu'ils envisagent sérieusement d'exercer est vaste » (Bandura et collab., 2009, p. 25). Ce qui fait dire à Bandura (2007) que les croyances d'efficacité personnelle régulent les aspirations professionnelles.

De plus, les interventions éducatives sur le SEP ont davantage d'effets lorsqu'elles arrivent tôt dans la vie du jeune, c'est-à-dire avant que les intérêts et les aspirations ne deviennent stables. Cela permet également d'éviter que certains types de choix soient prématurément écartés (Lent, 2008), puisque l'être humain a tendance à fonder ses choix sur ses expériences de réussite. Dans le continuum des contenus en orientation, ces considérations expliquent la présence du SEP au premier cycle du secondaire.

- **Pouvoir d'action de l'élève**

Rappelons qu'une des trois grandes orientations du PFEQ concerne l'importance de développer le pouvoir d'action de l'élève. Or, l'intention de ce COSP est aussi de faire réaliser aux élèves que le SEP est une façon d'exercer ce pouvoir sur ses apprentissages. Bandura affirme que le SEP « fait figure d'antidote au sentiment d'impuissance » qui peut parfois rendre les gens passifs devant les défis de la vie (Bandura, 2007, p. VI).

- **Autres effets du SEP**

En fait, l'efficacité personnelle des individus «... influence leur ligne de conduite, la quantité d'énergie qu'ils investissent dans l'effort, leur niveau de persévérance devant les difficultés et les échecs, leur résilience face à l'adversité, le caractère facilitant ou handicapant de leur mode de pensée, le niveau de stress et de dépression consécutif aux contraintes environnementales, et leur degré de réussite » (Bandura 2007, p. 12). Il est même préférable d'avoir un SEP légèrement surévalué que l'inverse, car il alimente la confiance en soi et stimule l'individu à utiliser ses capacités de manière optimale (Lent, 2008).

Liens avec les autres COSP

« Un fort sentiment d'efficacité favorise un degré élevé de motivation, de **réussite scolaire** ainsi que le développement d'un **intérêt** intrinsèque vis-à-vis des matières scolaires (Bandura et Schunk, 1981, Relich et collab., 1986; Schunk, 1984a, cités dans Bandura, 2007, p. 265). Le SEP a donc une influence directe sur le thème des COSP : RÉUSSITE SCOLAIRE et sur celui des CHAMPS D'INTÉRÊT. Il sera donc question du SEP dans ces deux autres COSP de l'axe 1 (connaissance de soi).

Dynamique du SEP

Lorsqu'un élève vit du succès dans une matière, il augmente son sentiment de compétence par rapport à celle-ci et cherchera à reproduire l'expérience. Au contraire, s'il vit de l'échec, son sentiment d'autoefficacité va diminuer. Il tentera par conséquent d'éviter d'avoir à faire face à d'autres défis de même nature. Plus un élève a une « perception élevée de son efficacité à gérer son propre apprentissage, plus ses aspirations et ses accomplissements sont élevés (Zimmerman et Bandura, 1994; Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, 1992, cité dans Bandura et collab., 2009, p. 23). Est-il nécessaire de rappeler « Si le succès motive, les individus sont, en revanche, découragés par l'idée d'un échec »? (Bandura, 1997, 2003, cité dans Capron, 2010, p. 3).

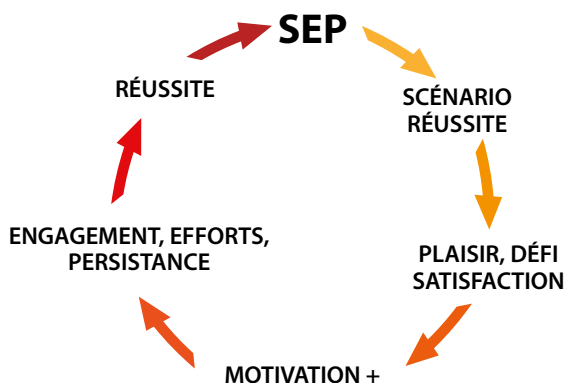
Pour illustrer la dynamique du SEP, prenons l'exemple de Karim et d'Alexis. En classe, Karim tient un discours intérieur comme celui-ci : « Yeah, des problèmes d'algèbre! Je suis bon en algèbre, ça va être cool. » Alexis de son côté réagit en disant « Ah non, pas encore de l'algèbre, je suis poche en math, je ne comprends rien. » Dès le départ, les deux élèves adoptent une posture différente. Ils ne se placent pas dans les mêmes dispositions pour aborder la tâche. Karim a un SEP élevé à l'égard de l'algèbre, c'est-à-dire qu'avant même de débiter, il est confiant et croit qu'il va réussir à faire les

exercices. Alexis a quant à lui un SEP faible à l'égard de la mathématique. Il aborde la tâche en se disant qu'il n'est pas bon, qu'il ne comprend rien. Ses croyances induisent une attitude défaitiste avant même d'avoir entamé la tâche. Dans les deux cas, les élèves, de par leur croyance, ont des attitudes qui s'inscrivent dans une dynamique différente par rapport à leur sentiment de compétence.

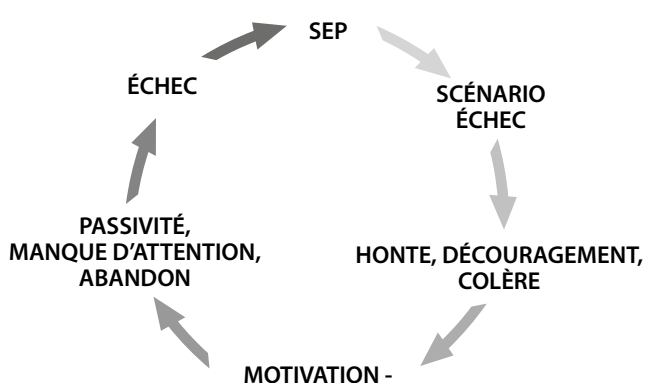
Karim aborde la tâche avec un scénario de réussite en tête. Pour lui, l'exercice est un défi plaisant duquel il sera en mesure de retirer de la satisfaction et de la motivation. Il va s'engager dans la tâche, et les efforts seront au rendez-vous pour le mener vers la réussite. Il en sortira avec un SEP élevé. Alexis, avant même de s'engager dans la tâche, a un scénario d'échec en tête. La perspective d'échouer le décourage, ne lui donne pas le goût ou la motivation de s'investir. Aussi, pour éviter l'échec, il aura tendance à être passif, à attendre avant d'aborder la tâche, et s'il la débute, il ne lui faudra pas beaucoup d'obstacles pour l'abandonner. Il en retirera, comme il l'avait prévu au départ, un sentiment d'échec, ce qui n'aidera nullement à redorer son SEP (voir l'image : Dynamique du SEP).

Dynamique du SEP

DYNAMIQUE DU SEP : SI ÉLEVÉ



DYNAMIQUE DU SEP : SI FAIBLE



Inspiré de : http://www.crevalle.org/upload/File/2011-12/CREVALE_2010-11_TBouffard.PDF

On peut résumer la situation en ces termes : « Les personnes à SEP fort auront tendance à s'investir dans l'action dans la mesure où elles sont persuadées de leur capacité à réussir. Elles auront également tendance à persévérer si le problème leur résiste. À force de persévérance, elles ont nécessairement de bonnes chances de réussir donc d'être renforcées positivement et d'augmenter encore la puissance de leur SEP dans le domaine considéré » Raynal et Rieunier (1997, p. 447).

Les personnes à SEP faible auront tendance à fuir les actions qui leur paraissent trop difficiles, elles auront également tendance à abandonner rapidement si elles se sont lancées dans l'action et si le problème leur résiste. En conséquence, elles auront de moins en moins confiance en elles et leur SEP diminuera. Le niveau de confiance de l'élève devant une tâche « détermine en partie la façon dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre... » (Galand et Vanlede, 2004-5, p. 2).

Un SEP ou des SEP ?

Puisque le sentiment d'autoefficacité résulte de croyances qui se construisent en contexte et qui peuvent varier (Lent, 2008), que ce soit d'une matière à une autre ou d'un contenu spécifique à un autre dans une matière, ces croyances sont dynamiques, modifiables et peuvent changer dans le temps. Il est donc de mise de penser que chaque personne puisse ressentir non pas un seul, mais bien DES sentiments de compétence. Bien qu'on puisse avoir des SEP différenciés, un jeune qui réussit dans la plupart des matières pourrait aussi avoir un sentiment de compétence généralisé à l'endroit de son métier d'élève (Bong, 2001; Marsh, 1990, cités dans Galand et Vanlede, 2004-2005, p. 3). On parle alors d'un SEP scolaire plus global.

En raison du caractère variable du SEP, un élève peut avoir des croyances différenciées à l'école. Il peut se sentir compétent dans le domaine des sciences et de la technologie et se sentir peu ou moins compétent en français ou en arts. Selon Galand et Vanlede (2004-2005), les croyances différenciées sont plus accessibles aux interventions éducatives que des croyances globales. Il est donc plus pertinent de cibler un SEP à l'égard de matières en particulier, plutôt que d'opter pour l'augmentation du SEP scolaire en général.

Par exemple, un élève de 2^e secondaire pourrait se sentir compétent et très efficace pour naviguer sur le Web et trouver l'information scolaire et professionnelle dont il a besoin. Par rapport à cette tâche, son SEP sera élevé. Par contre, le même élève peut se sentir plus ou moins compétent si on lui demande de faire la programmation d'une application qui permettrait à ses pairs d'apprendre comment trouver le même type d'information sur le Web. L'état de ses connaissances actuelles en informatique pourrait l'amener à éprouver un SEP faible. Il est toutefois possible qu'avec le temps, le même élève acquière des connaissances qui lui permettraient éventuellement de réaliser le défi en question. Son SEP se sera alors modifié dans le temps.

Ne pas confondre SEP et estime de soi

Il est important de ne pas confondre le SEP avec l'estime de soi puisque des différences importantes les distinguent. Pour en savoir plus, de l'information complémentaire est disponible à l'annexe A.

Suggestions de pistes d'intervention

Un thème aussi riche que le SEP pourrait à lui seul servir de source d'inspiration et devenir un levier privilégié pour guider les interventions quotidiennes des membres d'une équipe-école. Il n'en demeure pas moins que les éducateurs qui voudraient consacrer plus de temps à ce thème que ce qui se fait habituellement avec les COSP, pourraient le faire.

Le texte qui suit propose des pistes d'intervention à l'intention du personnel scolaire qui souhaite avoir des idées de pratiques pour conscientiser les élèves et agir sur les conditions qui favorisent chez eux la construction d'un SEP. On y trouve des pistes pour guider des interventions générales. L'annexe B se veut un complément qui permet d'aller plus loin, soit du point de vue de l'apprentissage ou de celui de l'orientation. L'annexe regroupe des fondements théoriques qui expliquent quatre sources du SEP, accompagnés d'une série de pistes proposées par des auteurs qui ont travaillé sur le sujet.

1. Découvrir le concept de SEP

Il est fort possible que les élèves du premier cycle du secondaire ne soient pas familiers avec le concept du SEP. Aussi, afin d'aborder ce COSP avec eux, voici quelques suggestions qui s'inscrivent dans une démarche d'appropriation du concept :

- Prévoir une façon de faire qui permet aux adolescents d'apprendre ce qu'est le SEP, de comprendre comment il s'élabore et comment l'élève peut exercer son pouvoir pour l'augmenter (Nota et collab., 2008);
- Insister sur le fait que l'élève a du pouvoir sur la façon dont il interprète son langage intérieur, car les SEP « [...] sont le moteur qui fait avancer leur vie » (Bandura, 2009, p. 173);

- Encourager l'observation dans le but d'amener les élèves à identifier les différents domaines¹⁰ dans lesquels ils peuvent s'attribuer des croyances d'efficacité selon les différentes disciplines scolaires (Nota et collab., 2008). Cela peut déborder des matières scolaires et toucher par exemple la capacité à coopérer, à recourir à des méthodes de travail efficaces;
- Amener l'élève à mieux se connaître en prenant conscience de la façon dont ses attitudes, ses comportements ou ses perceptions influencent et suscitent ou non ses sentiments de compétence à l'école et en donner des exemples;
- Inviter les élèves à répertorier des exemples d'attitudes, de comportements ou de perceptions qui influencent positivement leurs croyances quant à la façon d'exercer leur métier d'élève.

2. Planifier des pauses réflexives

Les interventions éducatives ont pour objectif d'aider l'élève à réaliser dans l'action (un contexte concret), quels comportements, attitudes ou perceptions surgissent en lui devant une tâche. L'objectif : en prendre conscience, avoir des exemples et les répertorier. Qu'est-il en train de se dire dans sa tête devant le défi à relever et comment cela influence-t-il ses croyances? Quels en sont les effets sur son SEP?

À titre d'exemple, lorsqu'il se fixe des objectifs à court terme, qu'il fait les efforts nécessaires et qu'il atteint son objectif, Frederick est fier de lui. Il réalise que ces exemples de comportement et d'attitude contribuent à son sentiment de compétence et ont des effets sur sa réussite. L'ado prend conscience que le langage intérieur influence sa performance scolaire et qu'il peut avoir du pouvoir sur celui-ci.

Avant de commencer une tâche, rappeler aux élèves l'importance de prendre un moment pour planifier la façon dont ils vont s'y prendre pour vivre du succès. Quelle attitude, quel comportement, quelle perception leur donnent confiance de réaliser la tâche? Un exemple de comportement peut être de découper la tâche en étapes et de fixer pour chacune d'elle un but à atteindre à court terme qui va signifier que l'élève a réussi et qu'il peut être fier de lui. C'est une façon de graduer le niveau de difficulté et d'éviter le « tout ou rien »;

Prévoir des moments en classe qui favorisent le questionnement et la réflexion sur soi pour induire la pratique réflexive, la métacognition sur les attitudes, les comportements ou les perceptions à l'égard d'une tâche et les effets qu'ils ont sur son SEP. Sélectionner des exemples de ce qui est gagnant et qui entretient le SEP de l'élève.

Les pauses réflexives invitent les élèves à faire régulièrement une autoévaluation pour se demander ce qu'ils sont en train de se dire intérieurement devant une tâche à réaliser, un contenu disciplinaire à apprendre, et quels sont les effets qui en découlent sur le plan de l'attitude, du comportement ou de la perception. Se demander ce qui aide à envisager la tâche avec un sentiment d'autoefficacité. En répertorier des exemples.

3. Utiliser le questionnement

Supposons qu'en classe un enseignant annonce que pour réaliser la prochaine tâche en arts plastiques, l'élève devra utiliser une variété d'éléments du langage plastique, dont *les couleurs lumière, y compris l'intensité et le contraste* pour communiquer son message (référence : progression des apprentissages, premier cycle du secondaire), ou qu'en mathématique on demande à l'élève de rechercher des *mesures d'angle en utilisant les propriétés des angles opposés par le sommet*.

Dans les deux cas, et une fois la tâche disciplinaire annoncée, l'enseignant invite les élèves, avant qu'ils ne commencent la tâche, à prendre un moment pour se demander comment chacun se situe par rapport à celle-ci (on suppose que la phase durant laquelle les adolescents découvrent ce qu'est le SEP a déjà été faite). Le questionnement facilite la réflexion des élèves et les aide à prendre conscience de leurs croyances.

10 À noter : Les croyances différenciées sont plus accessibles aux interventions éducatives que des croyances globales. Il est donc plus pertinent de cibler un SEP à l'égard de matières en particulier, plutôt que de miser sur l'augmentation du SEP scolaire en général.

Voici quelques exemples de questions¹¹ :

Pour poursuivre votre appropriation de ce qu'est le SEP et apprendre comment le maintenir ou l'améliorer, prenez quelques minutes pour vous demander...

- *Quelle est généralement votre attitude (émotion) face à la matière?*
- *Quelle perception (de réussite ou de non-réussite) avez-vous en ce moment par rapport à la tâche?*
- *Qu'est-ce que vous êtes en train de vous dire dans votre tête lorsque vous envisagez de vous mettre à la tâche?*
- *Quel effet ce langage intérieur a-t-il en ce moment sur votre attitude, comportement ou perception devant cette tâche?*
- *Selon ce que vous vous dites intérieurement, comment se qualifie votre croyance de pouvoir réaliser la tâche?*
- *Quels comportements pourriez-vous adopter pour pouvoir la réaliser?*
- *Sur quoi avez-vous du pouvoir en ce moment pour augmenter votre sentiment de réussir la tâche?*
- *Qu'est-ce qui vous aiderait à augmenter votre SEP et à vous permettrait de réaliser la tâche? Etc.*
- *Quels sont les exemples d'attitude, de comportement ou de perception qui vous aident habituellement à croire que vous pouvez réaliser la tâche?*

4. Apprendre à s'autoréguler

Lorsque Mathilde se présente à des périodes d'examens en se disant que cela va être difficile, qu'elle a peur d'oublier ce qu'elle a étudié, que cela va avoir des répercussions sur son avenir, elle laisse le doute s'emparer d'elle. Elle vit une anxiété et elle craint de vivre des trous de mémoire. Son langage intérieur suscite des émotions envahissantes qui diminuent sa croyance de réussir. Dans pareilles situations, l'élève a davantage à prendre du recul pour objectiver, dédramatiser la situation et pour s'autoréguler.

- Aider les élèves à prendre conscience des processus cognitifs qui sont impliqués dans le contrôle des émotions négatives (les pensées) et dans la démarche de prise de décisions. Réaliser que des attitudes, des comportements ou des perceptions renforcent ou ébranlent les croyances de réussir une tâche.
- Mettre à profit une banque collective de suggestions de moyens pour aider les élèves à maîtriser certains états émotionnels négatifs (Comment puis-je contrer un sentiment défaitiste devant une tâche?)

Pour aller plus loin

L'annexe C propose des pistes pédagogiques à mettre en œuvre en classe pour soutenir le développement du sentiment de compétence chez les élèves.

En terminant

Rappelons que ces suggestions de pistes d'intervention sont différents moyens d'amener les élèves à être en mesure de comprendre ce qu'est le SEP et de les rendre capables de sélectionner des exemples d'attitudes, de comportements ou de perceptions qui les aident à maintenir un sentiment de compétence à l'école, car « [...] ce sont les croyances en l'auto-efficacité et les attentes par rapport aux résultats qui déterminent si les individus entreprendront une activité, les efforts qu'ils y consacreront et leur persévérance ainsi que le succès qui en résultera » (Bandura et collab., 2009, p. 65).

¹¹ La sélection des questions jugées opportunes peut varier selon le groupe d'élèves. Certaines d'entre elles auront plus d'impact si elles sont répondues individuellement alors que d'autres auront davantage à être adressées au groupe-classe, car les réponses données aux uns peuvent servir aux autres.

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

AXE 1 : CONNAISSANCE DE SOI (SOI PERSONNEL)



COSP

CHAMPS D'INTÉRÊT

Élaborer un portrait de ce qui l'intéresse et de ce qui ne l'intéresse pas sur les plans scolaire et extrascolaire

En bref, l'élève apprend :

- que les intérêts évoluent avec le temps;
- qu'on peut classer des intérêts divers en champs d'intérêt professionnel;
- que sur le plan de l'orientation en général, les désintérêts ont aussi leur utilité (monde scolaire, axe 2);
- que les intérêts sont notamment influencés par le sentiment d'efficacité personnelle;
- qu'un portrait des intérêts et des désintérêts contribue à la connaissance de soi (axe 1).

Du primaire au secondaire

La notion d'intérêt est fondamentale en orientation. Puisque les COSP portent sur une partie des besoins généraux des élèves en les conviant à une phase d'éveil, un aspect de cet éveil a mis en lumière le COSP CHAMPS D'INTÉRÊT ET APTITUDES : produire une description de soi en termes d'intérêt et d'aptitudes auprès des élèves du troisième cycle du primaire. Cela leur a permis de se familiariser notamment avec le sens du mot *intérêt* et de l'expression *champs d'intérêt*. L'élève a intégré ses apprentissages en brossant un portrait le décrivant sur le plan des intérêts et des aptitudes.

Le premier cycle du secondaire est un moment propice pour s'interroger, poursuivre et enrichir ce portrait de soi. En continuité avec ce qui a été amorcé au primaire, le présent COSP incite l'élève à porter un regard plus précis sur les intérêts et les non-intérêts en lui permettant d'approfondir et de mettre en application la notion de champs d'intérêt.

Intention du COSP

Un ouvrage traitant de la psychologie des intérêts précise que « l'évocation des intérêts englobe aussi bien les attraites et les choix que les aversions et les rejets » (Dupont et collab., 1979, p. 14) et que les intérêts concernent aussi bien le monde scolaire que le monde des loisirs et les autres aspects de la vie des individus. Il est à noter que ces derniers aspects sont pris en considération dans le résultat attendu du COSP lorsqu'il est mentionné que l'élève élabore *un portrait de ce qui l'intéresse et de ce qui ne l'intéresse pas*, non seulement au plan scolaire, mais également sur le plan extrascolaire.

L'intention de ce COSP est donc non seulement de mettre l'accent sur ce qui stimule, motive, intéresse ou passionne l'élève, mais également de lui faire prendre conscience de ce qui provoque le contraire, c'est-à-dire de ce qui suscite peu ou pas d'intérêt chez lui, tant à l'école que dans sa vie extrascolaire. En effet, du point de vue des jeunes, on observe que lorsqu'ils anticipent ou envisagent leur avenir professionnel, il est parfois plus facile pour eux de dire ce qu'ils ne veulent pas que ce qu'ils veulent. À cet égard, des auteurs rappellent qu'il est aussi important de connaître ce qui nous intéresse que ce qui nous intéresse moins ou pas du tout. Cet envers de la médaille est évoqué dans les propos suivants : la pratique « [...] qui encouragerait l'élève uniquement à identifier ses préférences pourrait le diriger vers un avenir complaisant, peu durable [...] » (Pelletier, cité dans Bandura et collab., 2009, p. 5).

Ainsi, le COSP vise à amener l'élève à approfondir la connaissance de soi en identifiant ce qui l'intéresse et ce qui l'intéresse peu ou pas sur le plan scolaire (par exemple : les matières, du contenu précis dans les matières ou les activités de la vie scolaire), de même que sur le plan extrascolaire (par exemple : les activités offertes dans son

environnement immédiat, ses loisirs). Une mise en garde lui rappellera que ce portrait est provisoire, car les intérêts évoluent avec le temps. Il est d'ailleurs probable qu'il puisse déjà identifier des intérêts qu'il avait au début du primaire, et que cela ne soit plus le cas maintenant qu'il est au premier cycle du secondaire et vice versa. D'autre part, pour l'élève qui a de la difficulté à cibler des intérêts, le fait d'envisager ceux-ci par les champs d'intérêt, donc de façon plus globale, peut lui ouvrir des avenues.

Tout au long de sa démarche sur ce COSP, l'élève veillera à garder une trace des intérêts ou des champs d'intérêt qu'il se découvre et qui contribuent à le caractériser. Il apprendra à regrouper ces intérêts et ces désintérêts en se basant sur une classification qui fait ressortir les éléments communs, puisqu'il aura à les réunir en champs d'intérêt. Cet exercice l'aidera à mieux les comprendre. Il s'en servira pour préciser un portrait de lui et apprendre ainsi à mieux se connaître. De plus, en ayant recours à la stratégie cognitive associée au thème du COSP (résultat attendu de l'élève), l'élève va *élaborer*, c'est-à-dire qu'il va traiter l'information apprise pour la reprendre dans ses mots afin de faire des liens avec ce qu'il connaît et de brosser un portrait de lui (intérêts et désintérêts). Élaborer, c'est une façon pour l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il retient et de ce que ces apprentissages lui ont permis d'acquérir par rapport à la connaissance de soi.

Définition d'intérêts et de champs d'intérêt

Dans un contexte d'éveil à l'orientation scolaire et professionnelle, on pourrait définir les intérêts en disant qu'ils sont des tendances personnelles qui « résultent de l'interaction entre la personne et un contenu particulier » (Hidi et Baird, 1986; Krapp, 2000; Renninger et Woznias, 1985; Schiefele, et collab., 1983, cités dans Gros et Walch 2013, p. 112). Plus précisément, les intérêts « ... correspondent à des tendances ou dispositions relativement stables ou durables (et dont le développement semble associé à celui de l'image de soi); orientées vers différents domaines d'objets ou, plus exactement, vers différents domaines d'activités et d'expériences vécues dans un milieu culturel donné, ces tendances seraient également conditionnées par les pressions plus ou moins fortes définissant les rôles dévolus aux deux sexes » (Dupont et collab., 1979, p. 11).

Les champs d'intérêt sont de grandes catégories auxquelles sont associés plusieurs métiers ou professions (Emploi Québec, 2018)¹².

Pourquoi ce contenu

Le PFEQ met l'accent sur l'importance de développer chez l'élève la connaissance de soi. Au secondaire, des prises de conscience de qui on est et de ce qu'on peut faire sont nécessaires « pour réaliser pleinement son potentiel et choisir une orientation convenant à ses centres d'intérêt et à ses aptitudes, il importe de bien se connaître et de vouloir explorer ses capacités » (MEQ, 2003, p. 48).

Étant donné l'importance de la notion d'intérêt en orientation, il est de mise qu'au premier cycle du secondaire les élèves commencent à reconnaître leurs intérêts. Bien que les intérêts professionnels évoluent dans le temps, il n'en demeure pas moins qu'ils auront une influence sur le choix professionnel et qu'ils contribuent à la connaissance de soi. Cette dernière s'avère une donnée importante lorsque vient le moment d'entreprendre une réelle démarche d'orientation. Par contre, mentionnons qu'à ce stade-ci, l'élève n'a pas à choisir son orientation professionnelle. Il est plutôt dans une phase d'exploration pour s'interroger, découvrir et mieux saisir qui il est, ce qui s'offre à lui, ce qui nourrit ou non ses intérêts.

Concernant l'évolution du développement des intérêts professionnels, la littérature nous indique qu'ils auraient tendance à se stabiliser au fil du temps et « pour beaucoup de personnes, les intérêts peuvent être assez stables à la fin de l'adolescence ou au début de l'âge adulte » (Lent, 2008, p. 63). Il en serait de même pour les champs d'intérêt, car vers la fin de l'adolescence, les « champs d'intérêt général (ex. : pour les arts, la science, les activités sociales ou mécaniques) ont tendance à devenir relativement stables » (Hansen, 2005, cité dans Bandura et collab., 2009, p. 67). Par conséquent, le premier cycle du secondaire est une période tout indiquée pour permettre à l'élève d'acquérir des notions de base en orientation. L'exploration de ses champs d'intérêt en fait partie.

12 http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/pdf/Publications/00_Bien-se-connaître.pdf (Consulté le 5 septembre 2018).

Les intérêts professionnels aident à approfondir la connaissance de soi, car ils sont en quelque sorte le résultat de la projection de son identité sociale. L'identité sociale est influencée par son appartenance à un groupe distinct, comme la famille ou le réseau dans lequel le jeune et ses proches évoluent, etc. (Perdrix et collab., 2012). À titre d'exemple, on n'a qu'à penser au nombre de fois où l'on constate cette influence sociale dans le cheminement vocationnel des membres de certaines familles. On observe par exemple que la mère ou le père exerce le métier d'électricien, d'enseignant ou d'entrepreneur pour ensuite réaliser que le choix de leur enfant s'inscrit dans le même parcours professionnel.

Liens avec les autres COSP

Le développement des intérêts est influencé par le **sentiment de compétence** de l'élève. En fait, le SEP aurait une « fonction d'intermédiaire entre les capacités et les intérêts » (Lent, 2008, p. 64). Si l'élève croit qu'il a les compétences pour réussir une tâche (SEP élevé), il sera plus enclin à s'y engager, à s'y intéresser de façon plus durable et à vouloir revivre des expériences similaires (voir la dynamique du SEP). Autrement dit : « Au fur et à mesure que les adolescents s'intéressent à une activité, ils sont susceptibles de se fixer des objectifs afin de continuer à la pratiquer ou d'augmenter leur participation à celle-ci. Plus la participation est élevée, plus l'individu maîtrise l'activité ou échoue, ce qui lui permet de réviser son sentiment d'autoefficacité, ses attentes par rapport aux résultats et en fin de compte, ses **champs d'intérêt** grâce à la rétroaction continue » (Bandura, 2009, p. 67).

Des exemples de pistes d'intervention

1. Développer les intérêts des élèves en soutenant leur SEP

À l'école, la variable la plus déterminante pour expliquer le développement de l'intérêt des élèves pour une ou des disciplines scolaires est la compétence perçue ou autrement dit le SEP, donc une variable reliée à la perception de soi et de ses compétences (Cosnefroy, 2007).

Plus le SEP est élevé à l'endroit de ses apprentissages scolaires, « plus l'éventail des professions que les individus envisagent sérieusement de choisir est large et plus l'intérêt qu'ils manifestent à leur égard est grand » (Betz et Hackett, 1981; Lent et collab., 1986; Matsui, Ikeda et Ohnishi, 1989, cités dans Bandura, 207, p. 629). Cela revient à dire que l'élève qui vit de la réussite dans une matière a plus de chance de développer de l'intérêt pour celle-ci. À l'inverse, celui qui doute de son autoefficacité et vit de l'échec dans une matière voit son SEP s'affaiblir et risque du même coup d'être moins intéressé par cette matière. Pour favoriser la réussite et le développement de l'intérêt pour la matière, voici quelques exemples d'action :

- Demander aux élèves de situer leur niveau d'intérêt (faible, moyen, élevé) pour la matière ou pour la tâche à réaliser;
- Expliquer que les matières préférées sont souvent celles pour lesquelles le SEP de l'élève est plus élevé (faire des liens et réinvestir le COSP précédent);
- Proposer des tâches stimulantes, qui ont un but clair et pour lesquelles le résultat est atteignable (paliers gradués);
- Prendre un moment à la fin de la tâche pour souligner que l'élève a été en mesure d'atteindre le résultat;
- Demander aux élèves de consigner des données qui témoignent de l'évolution de l'intérêt pour la matière.

2. Un domaine disciplinaire particulièrement sensible : les mathématiques et les sciences

Plusieurs programmes qui mènent à des professions scientifiques et technologiques reposent sur des compétences en mathématiques. Or, des auteurs rapportent d'une part que « l'expérience de la réussite, particulièrement en mathématiques et en sciences, demeure la source la plus importante du sentiment d'efficacité personnelle » (Fouad et collab., 2002; Lent 2008; Schunk, 1991, cités dans Cosnefroy, 2007, p. 3). D'autre part, cela revient à dire, dans le cas de l'élève qui a un faible sentiment de compétence dans ce domaine disciplinaire, qu'il est fort probable que ce dernier développe peu d'intérêt à son endroit. Conséquemment, du point de vue du cheminement scolaire et de l'orientation, les élèves qui ne croient pas en leur autoefficacité à maîtriser des notions inhérentes aux mathématiques et aux sciences ne sont probablement pas conscients qu'ils sont en train d'influencer leurs perspectives d'avenir. À l'évidence, « les personnes éliminent rapidement des catégories entières de professions en se basant sur leur efficacité

personnelle, quels que soient les bénéfices qu'ils pourraient en retirer » (Bandura, 2007, p. 629). Il est donc fort louable de conscientiser les élèves à cette réalité.

- Amener les élèves à situer leur niveau d'intérêt pour ce domaine disciplinaire;
- Expliquer les effets du SEP sur le développement des intérêts;
- Demander aux élèves de situer leur niveau d'intérêt par rapport à chacune des différentes disciplines du domaine;
- Planifier des actions concertées avec les principaux partenaires de l'équipe-école pour sensibiliser les élèves aux retombées de leurs intérêts ou de leurs désintérêts pour ce domaine disciplinaire.

3. Développer la métacognition et la pratique réflexive chez les élèves

Réfléchir sur soi, s'interroger sur sa façon d'apprendre, s'auto-observer afin de réguler son agir et de développer son pouvoir d'action; voilà des défis de taille pour les adolescents. Apprendre à se questionner, notamment sur ses intérêts ou ses désintérêts, est souvent la clé pour apprivoiser des contenus plus abstraits et approfondir la connaissance de soi. Pour y arriver et développer ce réflexe, les élèves ont besoin d'aide et de modèles. Certains élèves ont aussi besoin de soutien pour comprendre qu'ils peuvent parfois être plus compétents que ce qu'ils pensent, surtout si leur SEP est faible.

- Saisir la réalité de contextes authentiques pour intervenir
Questionner l'élève sur son niveau d'intérêt lorsqu'il s'apprête à réaliser des tâches concrètes dans les disciplines scolaires; à l'heure du dîner, lorsqu'il a à choisir de s'investir ou non dans une ou des activités de la vie étudiante; après l'école, dans la façon dont il mène sa vie scolaire et extrascolaire, voilà des exemples de contextes réels où le questionnement sur ses intérêts s'avère une intervention porteuse pour l'élève.

Exemples de questions pour alimenter la réflexion sur les intérêts :

- *Sur un continuum, quel est mon niveau d'intérêt (faible, moyen, élevé) par rapport à la tâche, à la matière, etc.?*
 - *Comment puis-je décrire mon attitude, comportement ou perception devant une tâche qui m'intéresse?*
 - *Comment puis-je décrire mon attitude, comportement ou perception devant une tâche qui m'intéresse peu?*
 - *Quels moyens je me donne pour relever des défis par rapport à ce qui m'intéresse peu ou pas?*
 - *Quelles sont les activités (notions, contextes, etc.) pour lesquelles j'ai un intérêt et un sentiment de compétence en classe?*
 - *Quel est mon niveau d'intérêt par rapport aux tâches de math? Aux tâches en sciences?*
 - *Comment je compte m'y prendre pour amasser l'info pour élaborer un portrait de ce qui m'intéresse et de ce qui m'intéresse peu sur les plans scolaire et extrascolaire?*
 - *Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui sur mes champs d'intérêt?*
-
- Le fait d'inviter le jeune à prendre régulièrement du recul et à se demander quel est son niveau d'intérêt au regard de la tâche, du thème, de la matière, de l'activité, etc., l'amène à prendre un peu plus conscience de ses tendances scolaires.
 - Les interventions qui encouragent l'élève à « poser un regard nouveau, plus clairvoyant sur l'interdépendance de ses intérêts, du contexte et de ses expériences d'apprentissage dans la construction de son sentiment d'efficacité personnelle [...] » (Loisy et Carosin, 2017, p. 75) rejoignent tout à fait le sens du COSP.

4. Des traces pour transformer l'abstrait en concret

Lorsque l'élève conserve des traces de sa réflexion, en l'occurrence sur les COSP, sur ses intérêts et ses champs d'intérêt, il extériorise son langage intérieur. Il traduit l'abstrait en mots ou en images, etc. Il fait passer de l'intérieur vers l'extérieur ce qui se passe dans sa tête. C'est une façon d'avoir plus d'emprise sur sa vie, car cela permet de prendre du recul et d'y voir plus clair. Lorsque de telles traces s'étalent sur une durée significative et qu'elles sont conservées dans le temps, elles contribuent à fournir des moyens observables qui témoignent de son évolution. De plus, les traces sont « une source d'information pour la validation des acquis » (Hadjji, 2012, p. 213).

Les prises de conscience et les observations de l'élève sur une période donnée servent de pistes pour mieux circonscrire ses champs d'intérêt. À partir d'elles, chacun est ensuite en mesure d'élaborer un portrait de ce qui l'intéresse et de ce qui l'intéresse peu ou pas, sur les plans scolaire et extrascolaire.

- Encourager la consignation d'observations, d'auto-observations, de prises de conscience de ses intérêts, etc.;
- Diriger l'élève vers différents moyens de consigner des traces sur ce qui l'intéresse... (que ce soit en notant par exemple l'information dans son agenda, dans un journal de bord ou dans un dossier numérique);
- Faire des rappels réguliers quant à l'importance de conserver des traces de ce qu'il apprend sur la connaissance de soi, ses champs d'intérêt, etc.

En terminant

Le développement de la connaissance de soi passe par une prise de conscience de ce que l'élève vit à l'école. Ce dernier y rencontre de multiples occasions de s'interroger sur ses intérêts et champs d'intérêt. À l'évidence, « [...] plus leur intérêt est élevé (les élèves), mieux ils se préparent à différentes carrières et plus leur pouvoir de poursuivre leur objectif est important » (Bandura et collab., 2009, p. 25).

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIREAXE 1 : CONNAISSANCE DE SOI
(SOI SCOLAIRE)

COSP

RÉUSSITE SCOLAIRE

Élaborer une description des atouts scolaires et personnels qui contribuent à sa réussite scolaire

En bref, l'élève apprend :

- qu'il existe des atouts qui favorisent la réussite scolaire;
- qu'il a un pouvoir d'action par rapport à sa réussite;
- à reconnaître les atouts scolaires et personnels sur lesquels il peut compter pour réussir;
- que la réussite scolaire influence son orientation scolaire et professionnelle.

Du primaire au secondaire

Au primaire, un COSP a sensibilisé les élèves du troisième cycle au *soi scolaire* et au *monde du travail* (voir : *MÉTIER D'ÉLÈVE ET MÉTHODES DE TRAVAIL : comparer les méthodes de travail et les exigences du métier d'élève à celles observées dans le monde du travail*). En faisant des parallèles entre les deux, les enfants ont appris qu'en endossant le rôle d'élève, ils ont du même coup un rôle social et une place dans la société québécoise. À l'instar des travailleurs, eux aussi se rendent chaque matin dans un lieu de travail, en l'occurrence l'école, pour apprendre et exercer leur *métier d'élève*. Comme tout travailleur, ils ont aussi à se donner des *méthodes de travail* pour réussir dans l'exercice de leur métier. Les méthodes de travail ont été vues comme un des atouts pour favoriser la réussite scolaire.

Au premier cycle du secondaire, la réussite scolaire est maintenant au cœur d'un COSP. Elle rappelle à l'adolescent l'importance de son métier d'élève. Cet important rôle social est pour ce dernier « un moyen d'existence qui permet aux enfants et aux adolescents d'être reconnus dans leur identité » (Rousseau, cité dans DeBlois, 2005, p. 153). L'élève qui vise à obtenir son diplôme d'études secondaires (DES) a cinq années devant lui pour continuer d'exercer ce métier d'élève. Il a à réfléchir aux atouts qui lui sont utiles pour réussir et mener à terme ses études secondaires et poursuivre sa préparation à l'endroit de son orientation scolaire et professionnelle.

Intention du COSP

L'objectif visé par ce COSP est de redonner à l'élève le rôle principal qui lui revient pour agir sur sa réussite. Les auteurs confirment d'ailleurs que les facteurs qui expliquent le plus la réussite scolaire sont propres à l'élève lui-même (DeBlois, 2005, p. 43). Pour ce faire, le COSP vise à amener le jeune à prendre conscience des atouts qui contribuent à le soutenir dans ses apprentissages, qu'ils soient personnels ou scolaires.

Que ces atouts soient liés à des **facteurs scolaires**, tel le fait d'avoir de bonnes relations avec le personnel enseignant, d'avoir un sentiment d'appartenance à un groupe-classe, de participer à des activités parascolaires, ou à des **facteurs personnels** comme le sentiment d'efficacité personnelle et une facilité à socialiser, de pouvoir compter sur des stratégies de résolution de problèmes efficaces, l'élève prend conscience de l'utilité des atouts pour réussir. Il apprend à se servir de la stratégie cognitive *Élaborer* pour traiter l'information concernant les atouts qui contribuent à la réussite scolaire. Cela suppose qu'il a acquis une compréhension suffisante de la notion d'atouts et de leurs effets sur la réussite. L'élève peut alors décrire dans ses mots les atouts qui l'aident à maintenir ou à améliorer sa réussite scolaire. Étant donné que cette dernière aura possiblement des répercussions sur son cheminement scolaire ultérieur, il importe de lui rappeler que ce cheminement aura éventuellement à son tour des répercussions sur son orientation scolaire et professionnelle.

Réussite scolaire et réussite éducative

Dans la littérature, on trouve parfois la notion de *réussite scolaire*, parfois celle de *réussite éducative*. Les auteurs s'entendent toutefois pour dire que la réussite éducative¹³ a un caractère plus large que la réussite scolaire.

Une définition de la réussite scolaire¹⁴

La réussite scolaire est définie comme « [...] l'achèvement avec succès d'un parcours scolaire par un élève qui répond aux exigences d'un programme d'études établi par le ministre et auquel des unités de sanction sont associées. Les résultats scolaires et l'obtention d'un diplôme, d'un certificat ou d'une attestation d'études sont considérés comme des indicateurs de la réussite scolaire » (MEES, 2016, p. 6).

Le fait d'associer la réussite scolaire à la performance et aux notes de l'élève comporte toutefois un inconvénient. En effet, « cette manière de définir la réussite scolaire ne rend justice ni à l'ensemble des apprentissages réalisés avec succès par les jeunes ni au travail accompli par les enseignantes et les enseignants » (Lapointe et Sirois, 2011, p. 2). Par contre, la réussite scolaire appartient par définition à l'école (Lapointe 2009). Elle fait « spécifiquement et exclusivement référence à la mission d'éducation remplie par l'école et aux différents apprentissages que les élèves y font » (Lapointe et Sirois, 2011, p. 2).

La réussite scolaire dans le cadre des COSP

Puisque les notes et les résultats scolaires sont considérés comme « la principale clé de l'avenir personnel, social et professionnel » de l'élève (Laferrrière, et collab., 2011, p. 167) et, que pour sa part, la notion de réussite éducative n'est ni propre ni exclusive à l'école (Lapointe, 2006), la réussite scolaire, thème de ce COSP, fait référence principalement aux *résultats scolaires* du jeune dans les matières.

Par contre, étant donné que ce COSP s'inscrit dans le domaine de l'orientation, particulièrement dans l'axe de la connaissance de soi, le sens de la notion de réussite fait non seulement appel aux notes qu'obtient l'élève dans les matières, mais il s'adresse également au potentiel et au développement de la personne (soi scolaire). En ce sens, la notion de réussite scolaire déborde quelque peu vers la notion de réussite éducative. Par exemple, dans le contexte d'éveil à l'orientation qui est le nôtre, ce COSP incite l'élève à poser un **regard global** sur lui-même afin qu'il prenne conscience des atouts **personnels et scolaires** qu'il possède. « Pour réaliser pleinement son potentiel et choisir une orientation convenant à ses centres d'intérêt et à ses aptitudes, il importe de bien se connaître et de vouloir explorer ses capacités » (MEQ, 2003, p. 49), car « ...c'est souvent à travers leurs réussites et leurs échecs que les élèves développent une image d'eux-mêmes et de ce qui leur est ou non accessible » (MEQ, 2003, p. 48).

Pourquoi ce contenu

La transition de l'enfance vers l'adolescence concorde avec l'entrée au secondaire. Étant concomitantes, ces deux conditions risquent de causer de l'instabilité chez l'élève. Ce contexte de vulnérabilité peut entraîner des effets négatifs affectant les résultats scolaires de l'adolescent et un déclin de son intérêt pour les matières scolaires, deux éléments qui peuvent menacer la réussite scolaire. Dans ces conditions, il importe de prévenir ce risque pour que l'adolescent puisse jouer activement son rôle d'élève. De plus, le fait de conscientiser l'élève à l'importance d'agir sur ses résultats scolaires et de déployer des atouts pour réussir est aussi prometteur pour son orientation scolaire et professionnelle. Il va sans dire que « [...] la réussite scolaire et les rêves qu'elle nourrit sont intimement liés aux choix professionnels ultérieurs » (Bandura et collab., 2009, p. 63).

13 L'annexe D fournit des précisions pour distinguer la réussite scolaire de la réussite éducative.

14 La notion de réussite scolaire « renvoie d'abord à un construit social propre à une culture donnée dans un contexte spécifique. La réussite scolaire est donc relative et subjective » (Lapointe et Sirois, 2011, p. 2).

Un autre argument qui milite en faveur de la présence de ce COSP au premier cycle du secondaire nous vient de Bouffard. Ses travaux l'amènent à conclure qu'« à partir de la première année du secondaire, la mesure de perception de compétence prédit trois fois mieux le rendement scolaire (comprendre ici les résultats scolaires) que celle des habiletés mentales, et c'est ainsi pour tout le secondaire » (cité dans Caza, 2018, non paginé). Il est donc important d'agir tôt sur le sujet, tant en ce qui concerne le cheminement scolaire que le cheminement vocationnel.

Des auteurs rappellent aussi que les personnes « [...] développent des intérêts envers un domaine ou une carrière professionnelle, non uniquement à partir de leurs habiletés (Strong, 1943), mais aussi à partir de leurs croyances dans leur capacité d'utiliser efficacement ces mêmes habiletés » (Bandura, 1997; Barak, 1981) (cités dans Grégoire et collab., 2000, p. 99).

Lien avec les autres COSP

Les travaux de Cosnefroy (2007) indiquent que **réussir soutiendrait l'intérêt**, tout en renforçant le **sentiment de compétence** de l'élève. D'ailleurs, l'évaluation du SEP d'élèves de 10 à 15 ans montre que « leurs croyances relatives à leur capacité à réguler leur propre apprentissage et à maîtriser différents domaines scolaires affectent leur niveau de motivation et de réussite scolaires » (Lieury et Fenouillet, 2013, p. 73). Il semble de plus que « l'existence d'une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la performance ou persévérance est bien établie chez les apprenants de tous âges » (Galand et Vanlede, 2004-5, p. 3).

Bref, soutenir les élèves dans l'acquisition d'un sentiment d'efficacité à l'école favorise leur réussite, permet d'envisager des futurs possibles en termes de métiers ou de professions et donne ainsi du sens à leurs études. Le présent COSP a donc des liens et des effets avec les deux COSP précédents dont les thèmes traitent des CHAMPS D'INTÉRÊT et du SEP.

Le contexte de vie de l'élève qui arrive au secondaire

L'adolescence est une période transitionnelle importante de la vie. Au moment de son entrée au secondaire, l'adolescent fait face à un contexte de vie exigeant qui exacerbe des vulnérabilités et sollicite ses capacités adaptatives. En effet, en plus d'être lui-même en transition sur le plan développemental, il fait face aux effets d'une transition scolaire exigeant qu'il s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain. La littérature désigne d'ailleurs la transition du primaire vers le secondaire comme étant « la plus déterminante en termes de persévérance scolaire » (Chouinard et Desbiens, 2009, cités dans MELS, 2012). La littérature rapporte que « [...] plusieurs chercheurs ont remarqué les effets suivants, d'une intensité variable » chez les jeunes qui arrivent au secondaire (MELS, 2012) :

- la rupture des liens sociaux est l'effet le plus nuisible;
- un plus grand isolement;
- une plus grande **anxiété de performance**;
- une **diminution du rendement scolaire** (ou résultats scolaires);
- un **déclin de l'intérêt** pour les matières scolaires;
- des attitudes moins positives envers l'école et le personnel enseignant;
- une diminution de l'estime de soi sur le plan scolaire.

« Si, pour la plupart des élèves, les impacts négatifs sont de courte durée et relativement de faible ampleur, pour certains, les difficultés sont plus importantes : les problèmes apparaissent alors dans une ou plusieurs disciplines et semblent persister » (Anderson et collab., 2000, cité dans MELS, 2012, p. 4). « La transition aura un impact réel sur la motivation et l'engagement de l'adolescent à l'école et, par extension, sur sa persévérance et sa réussite scolaires » (MELS, 2012, p. 4). Considérant qu'à l'arrivée au secondaire, le nouvel élève risque notamment de voir ses notes diminuer, donc de se retrouver dans une condition ayant un impact sur sa réussite scolaire, ce COSP a une portée d'autant plus significative s'il est exploité en première secondaire, année déterminante suivant la transition du primaire vers le secondaire.

Des atouts qui protègent

Dans le jargon scientifique, l'expression *facteurs de protection* traduit le sens du mot *atout* utilisé dans le libellé de ce COSP. Ce sont des facteurs qui jouent en faveur du jeune pour qu'il mène à bien son métier d'élève.

Outre les facteurs scolaires et familiaux, huit facteurs individuels, documentés par la recherche (voir le tableau qui suit), sont présentés en tant que facteurs de protection dans le *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire* (MELS, 2012). Parmi ceux-ci, on remarque la présence du **sentiment d'efficacité personnelle** (COSP du premier cycle du secondaire) reconnu comme étant un bon prédicteur de la réussite des élèves (Lieury et Fenouillet, 2013) et un atout d'importance (Lecomte, 2004-2005) qui a des effets sur la réussite scolaire. Dans ce contexte, il apparaît être un des atouts majeurs pour soutenir les élèves à s'investir dans leurs apprentissages.

Exemples de facteurs de protection lors de la transition du primaire vers le secondaire

Scolaires

- Bonnes relations avec le personnel enseignant (le facteur de protection le plus important)
- Personne sur qui compter en période de stress
- Sentiment d'appartenance
- Participation à des activités parascolaires

Individuels

- Estime de soi positive
- Apparence physique
- **Sentiment d'efficacité personnelle**
- Aptitudes à socialiser, avoir de bonnes habiletés sociales
- Être résilient (capacité à se développer en surmontant l'adversité)
- Facilité en langue et en mathématique
- Intérêt pour les matières scolaires
- Stratégies de résolution de problèmes efficaces

Extrait tiré des travaux de Chouinard, Desbiens (2009); Vaatz-Laaroussi (2009), accessible dans MELS, 2012, p. 5.

Des exemples de pistes d'intervention

Dans un contexte d'éveil à l'orientation, l'actualisation de son potentiel représente une piste pertinente pour que l'élève mobilise les atouts qui vont lui permettre de réussir. « Pour passer à l'action et prendre en charge leur développement, ils doivent cultiver le réalisme et la persévérance, et développer des habitudes d'autoévaluation qu'ils pourront mettre à profit, leur vie durant, dans une démarche de formation toujours en progression. Le développement de cette capacité à s'autoévaluer l'aide à mesurer le chemin parcouru et les améliorations encore souhaitables » (MEQ, 2003, p. 49). En prenant conscience de ses forces, de ses atouts, l'élève réunit ce dont il a besoin pour passer à l'action et agir en tant qu'acteur principal de sa réussite.

Actualiser son potentiel constitue donc un levier privilégié qui permet à l'élève de se donner des moyens pour améliorer ou pour maintenir sa réussite scolaire et éducative et de s'outiller pour s'investir dans la préparation d'un projet d'avenir, qu'il soit personnel, professionnel ou citoyen. Inspirés du PFEQ, voici quelques exemples démontrant comment un élève actualise son potentiel :

- adopter régulièrement une posture réflexive pour analyser son profil d'apprenant, ses intérêts, ses forces, ses atouts ou des aspects à améliorer;
- développer des habitudes d'autoévaluation;
- évaluer l'efficacité de sa manière de penser, d'apprendre et de travailler pour être en mesure de s'autoréguler et d'y apporter des ajustements. À cet égard, le PFEQ, version secondaire, abonde dans le même sens : « La connaissance de soi est particulièrement importante dans un contexte qui exige que l'on fasse régulièrement le point sur son cheminement personnel ou professionnel, sur la façon de le poursuivre et sur les efforts qu'il faut y consacrer » (MEQ, 2003, p. 49);
- s'attribuer progressivement des succès et reconnaître ses compétences et les talents développés au cours de ses nombreuses expériences;
- mettre à profit les atouts qui contribuent à assurer sa réussite et le développement de son autoefficacité à l'école.

Une vaste étude québécoise, échelonnée de 2007 à 2013, a réuni une équipe de chercheurs autour du projet ERES (Évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire). Une partie de leurs travaux a relevé quelques pistes permettant d'avoir un effet sur la réussite. Les extraits suivants donnent un bon aperçu des pratiques probantes tirées du rapport de Cyrenne et collab., (2014) :

Les travaux d'Eccles et de Roeser, (2009 et 2011, cités dans Cyrenne et collab., 2014) ont permis de relever les pratiques observées en classe qui contribuent à la réussite des élèves en plus de faire l'objet d'un large consensus parmi la communauté scientifique. Dans le contexte des COSP, elles sont proposées comme des exemples de pistes d'intervention.

Il s'agit de pratiques¹⁵ :

- qui sont sensibles aux **différences individuelles de l'élève**, quant à ses connaissances, à ses champs d'intérêt et à son style d'apprentissage;
- qui favorisent la **construction active des connaissances** par le questionnement;
- qui permettent à l'élève de **recevoir une rétroaction régulière de l'enseignant**;
- qui ont recours à **l'évaluation formative**;
- qui utilisent des **tâches scolaires qui sont jugées valorisantes** et qui sont tenues pour importantes à l'extérieur de la classe et même de l'école, tout en étant conformes aux buts et objectifs scolaires de l'élève;
- qui amènent l'élève à **mobiliser ses ressources cognitives et affectives**;
- qui sont personnellement **signifiantes** et qui posent de **nouveaux défis cognitifs**;
- par lesquelles les enseignants favorisent la **valorisation des buts de maîtrise** et des **attentes élevées**;
- dont le contexte d'apprentissage ou les situations proposées correspondent aux champs d'intérêt de l'élève, à son niveau d'habiletés, à ses besoins psychologiques;
- dont le matériel utilisé est intéressant, significatif et offre des défis adaptés.

En somme, les travaux du projet ERES suggèrent « qu'un enseignant qui établit des liens personnalisés avec ses élèves, les encourage à participer en classe, les questionne et leur donne une rétroaction sur leurs apprentissages contribue à leur réussite éducative » (Cyrenne et collab. 2014, p. 20-21).

¹⁵ Ces pratiques sont tirées de Cyrenne et collab., 2004, p. 21.

Dans le même sens, on trouve chez d'autres auteurs sensiblement les mêmes constats : « Le climat de classe et les interactions entre l'enseignant et l'élève ont un effet, d'une part, sur la réussite scolaire et, d'autre part, sur le plan de l'engagement du jeune dans ses activités scolaires » (Pierce, 1994, cité au chapitre 4, p. 55 de Fortin et collab., dans Deblois, 2005). Il semble en effet que pour « l'ensemble des jeunes, tant ceux du primaire que ceux du secondaire, la qualité de la relation pédagogique est intimement liée à leur sentiment de réussite ou d'échec, et, par conséquent, à l'appréciation qu'ils manifestent à l'égard de l'école et d'eux-mêmes » (De Blois, 2005, p. 155).

Pour que des tâches soumises à l'élève puissent s'inscrire dans une culture de la réussite, elles doivent posséder « un niveau de difficulté raisonnable, calibrée de manière appropriée » (Pelletier, cité dans Bandura et collab., 2009, p. 6). « La réussite des élèves est plus grande là où ces derniers perçoivent à la fois des attentes élevées quant à leurs capacités et de l'encouragement dans l'atteinte des objectifs liés à ces attentes (Deblois, 2005, p. 43).

En terminant

Ayant appris des connaissances sur les atouts et ses effets sur la réussite, l'élève prend conscience de ce qui contribue à soutenir sa propre réussite scolaire. Il utilise la stratégie d'apprentissage *Élaborer* pour mieux comprendre les atouts, les appliquer et décrire ceux qu'il a avantage à mettre en œuvre et à réactiver au fil du temps. Cette compréhension personnalisée aide l'élève à exercer son pouvoir d'action et à avoir en tête des moyens pour actualiser son potentiel et contribuer à sa réussite scolaire et éducative.

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE**AXE 2 : CONNAISSANCE DU MONDE
SCOLAIRE****COSP****SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS**

Comparer les différences et les ressemblances des voies de qualification du système scolaire

En bref, l'élève apprend :

- à se familiariser avec l'ensemble du système scolaire québécois; qu'il y a différentes voies de qualification dans le système scolaire;
- que de se construire une représentation globale de tous les niveaux de scolarité l'aide à entrevoir son avenir;
- que des voies se ressemblent sur certains aspects ou diffèrent sur d'autres (ex. : durée, exigences d'admission), etc.;
- à comparer les différences et les ressemblances des voies de qualification du système scolaire québécois.

Du primaire vers le secondaire

Au primaire, le COSP qui aborde la connaissance du monde scolaire traite des caractéristiques de l'école secondaire. Les élèves sont conviés à comparer les principales différences et ressemblances avec le primaire. En s'appuyant sur leur connaissance du primaire, ils apprivoisent le secondaire. Les jeunes découvrent l'école secondaire sous différents aspects comme l'environnement physique, le déroulement d'une journée type, les matières inscrites à l'horaire, etc. En comparant leurs découvertes à ce qu'ils connaissent déjà de l'école primaire, les élèves réalisent qu'il existe en effet des différences, mais que des ressemblances persistent aussi. La comparaison a pour effet d'aborder le secondaire non pas comme une expérience entièrement nouvelle, mais plutôt comme une expérience qui présente des éléments de continuité qui s'accompagnent toutefois de quelques nouveautés. Ce constat rassurant contribue à réduire l'effet souvent anxiogène que peut représenter la transition du primaire au secondaire.

Il devient opportun pour les adolescents, maintenant arrivés au premier cycle du secondaire, de mieux saisir dans quel système scolaire ils sont appelés à cheminer. Cela est d'autant plus pertinent, qu'à court terme, c'est-à-dire au deuxième cycle, ils feront déjà face à quelques prises de décisions en ce sens. L'importance de saisir les différentes voies de qualification concerne donc une application prochaine.

Intention du COSP

Bien qu'il s'agisse d'abord et avant tout d'une phase d'introduction aux divers cheminements offerts dans le système scolaire, cette incursion dans le monde scolaire (axe 2 du continuum des COSP) amène l'élève à se familiariser avec les diverses voies qualifiantes offertes au Québec. À ce stade-ci, le but n'est pas d'amener l'élève à faire un choix de parcours ou de cheminement scolaire. Il s'agit plutôt de l'inviter à amorcer une réflexion quant au cheminement qui pourrait convenir à ses besoins en fonction de son engagement et de ses aspirations actuelles et futures.

L'intention du COSP est donc d'amener le jeune à connaître, puis à comprendre le système scolaire dans son ensemble pour pouvoir s'en faire une représentation globale (éducation préscolaire, enseignement primaire, enseignement secondaire (dont la formation professionnelle), enseignement collégial, enseignement universitaire) et avoir en tête des éléments de base pour commencer à préciser ses aspirations professionnelles et ainsi se projeter dans l'avenir.

Pour y arriver, deux conditions sont importantes. L'élève a besoin d'être accompagné par du personnel scolaire qui saura l'encadrer et guider son exploration du système scolaire. Il aura aussi besoin de bâtir ses connaissances en s'appuyant sur des informations justes. Ces connaissances lui serviront à tirer des conclusions, mais elles serviront avant tout à comparer les différences et les ressemblances qui caractérisent ces voies de qualification.

Définition du système scolaire québécois

On pourrait définir le système scolaire québécois en disant qu'il s'agit de la structure organisationnelle qui s'assure d'arrimer les différentes voies de qualification qui mènent les élèves à obtenir un certificat ou un diplôme. Ces voies de qualification permettent d'orienter la poursuite des études ou servent de porte d'entrée pour s'insérer dans le marché du travail.

Pourquoi ce contenu?

Dans le document « À chacun son rêve », on mentionne qu'un des principaux objectifs de soutien en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles est de « fournir à l'élève des occasions de découvrir les divers types de formations et de parcours scolaires possibles, afin qu'il puisse s'y situer et élargir ses visées professionnelles » (MEQ, 2002, p.19). Au premier cycle du secondaire, il devient important pour l'élève de se construire une représentation des diverses possibilités de cheminement scolaire. Cela lui permet de nourrir ses aspirations et d'envisager en toute connaissance de cause la continuité de son parcours scolaire.

Les aspirations professionnelles sont non seulement utiles pour anticiper son cheminement scolaire, mais elles ont aussi un effet sur l'engagement scolaire de l'élève. Elles nourrissent le quotidien du jeune qui rêve de devenir ceci ou cela. D'un point de vue développemental, elles ont aussi l'effet de détacher le jeune du « ici et maintenant » en lui ouvrant des horizons qui l'amène à regarder plus loin, à envisager des futurs possibles et ainsi, à se projeter dans l'avenir. « Les aspirations professionnelles constituent un facteur de persévérance scolaire reconnu dans les écrits » (Janosz 2000, cité dans Rousseau 2009, p. 45).

Liens avec les autres COSP

Ce COSP a un lien avec le thème du COSP « PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2E CYCLE DU SECONDAIRE. En fait, l'élève qui compare les différences et les ressemblances des voies de qualification du système scolaire sera davantage éclairé pour anticiper ses choix au deuxième cycle du secondaire. On peut donc considérer que le COSP traitant du système scolaire peut contribuer à l'apprentissage du COSP sur la préparation aux choix scolaires du deuxième cycle du secondaire.

Suggestions de pistes d'intervention

Voici quelques exemples de pistes pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la façon dont s'organisent le système scolaire et les voies de qualification :

1. Mettre en œuvre la responsabilité partagée

Les professionnels de l'orientation ont l'expertise et maîtrisent les subtilités de l'information scolaire et professionnelle. Par souci de rigueur, «... il faut d'abord s'appuyer sur l'expertise des professionnels de l'information et de l'orientation et, ensuite, s'assurer qu'elle donne lieu à une pratique décloisonnée entre ces professionnels et le personnel enseignant » (MEQ, 2002, p.17).

Pour leur part, les enseignants détiennent l'expertise dans l'enseignement des connaissances et le processus d'apprentissage. Ils connaissent aussi mieux que quiconque les élèves de leurs groupes. Ils les côtoient régulièrement, répondent à leurs questions, les voient évoluer et ont avec eux un lien plus significatif que la plupart des autres intervenants scolaires.

La conjugaison des expertises assure la pertinence et la justesse des informations que les élèves auront à traiter par rapport à ce COSP. Ce travail de collaboration est assurément une pratique gagnante. Dans une perspective orientante, des auteurs mentionnent aussi « qu'il entre également dans les missions des enseignants d'apprendre aux élèves à traiter l'information, les formations, les environnements socio-économiques, les métiers et à développer des stratégies, mais aussi à imaginer ce qu'ils souhaitent apporter à la société » (Ferre et Quiesse, 2002, p. 12). Dans le même esprit que le domaine général de formation *orientation et entrepreneuriat* «... l'implication des enseignants a pour but

d'intégrer les actions d'orientation au sein du cursus de l'élève afin de favoriser les réflexions. Acteurs principaux par leur proximité, ils développent donc chez les élèves des compétences disciplinaires, transversales, mais aussi vocationnelles » (Canzittu et Demeuse, 2017, p. 74).

2. Moins d'information, plus d'intégration

Les élèves disposent de nombreuses occasions d'être informés par des sources présentes dans leur environnement immédiat (la famille, les médias, les visites lors de journées portes ouvertes, les ouvrages sur les cheminements scolaires et les carrières, etc.). Le fait d'établir « une navigation entre les sources, de permettre les **comparaisons**, de favoriser les discussions amènent les élèves à intégrer l'information à la démarche d'orientation » (Ferre et Quiesse, 2002, p. 35-36). Aider les élèves à s'approprier l'information, à la comparer et à en tirer un sens est un moyen qui favorise une meilleure intégration de celle-ci.

D'autre part, trop d'information peut être nuisible. En effet, les critiques les plus courantes rapportées par des jeunes questionnés sur leur façon de voir l'orientation indiquent « que l'information sur les filières et les métiers « désoriente » plus qu'elle n'oriente : selon eux, les informations sont nombreuses, complexes et trop abstraites pour s'y retrouver » (Floor, 2013, p. 4-16). Il n'est pas nécessaire d'avoir recours à une trop grande quantité d'information sur les filières de formation si on veut que cette information puisse avoir une signification et puisse être éclairante et non déroutante (MEQ, 2002). Le dosage a donc sa place bien que des sources d'information scolaire et professionnelle puissent aussi être indiquées aux élèves.

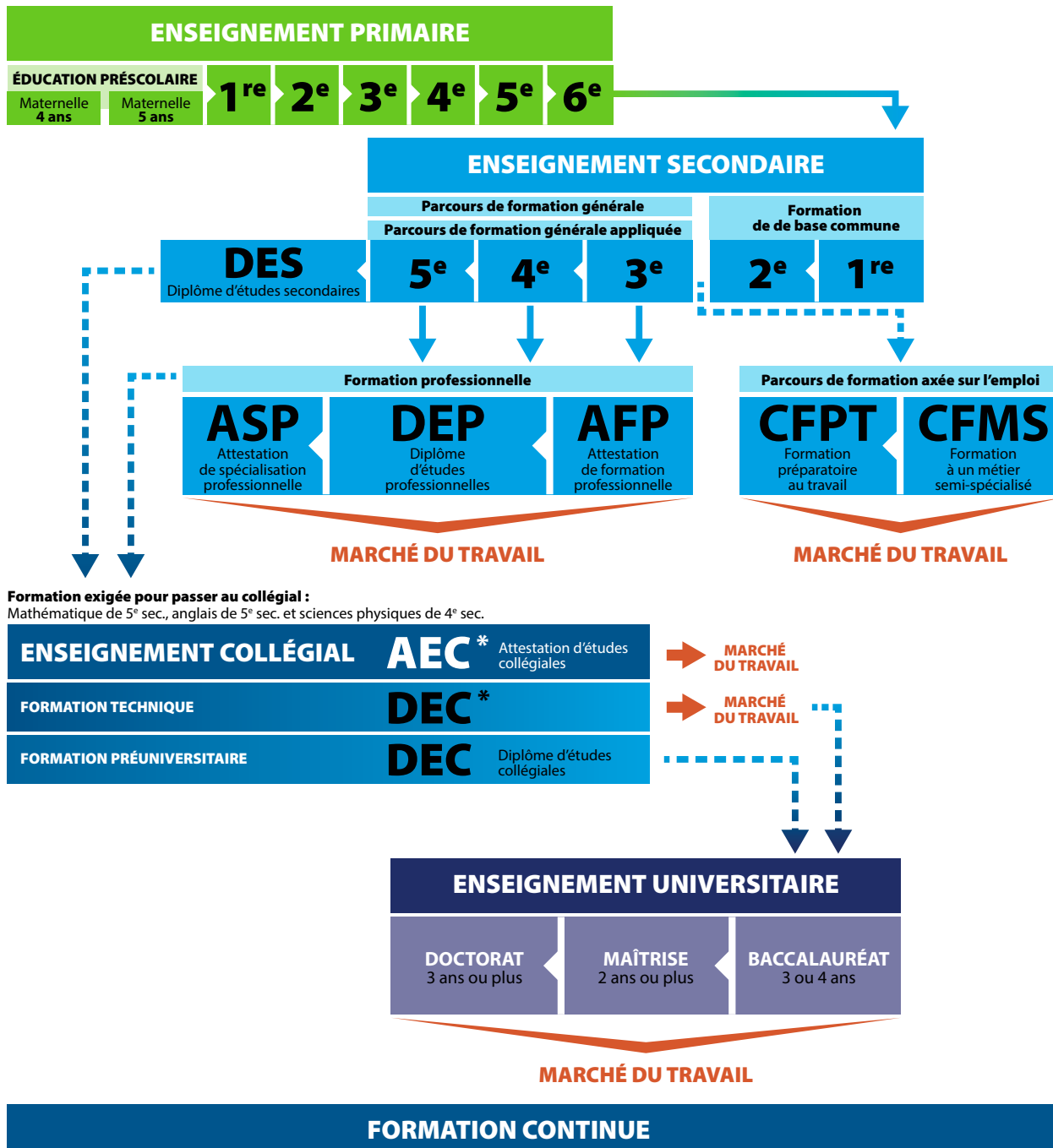
Pour tenir compte de tout un chacun, le temps consacré à saisir les nuances et à s'approprier les différentes voies de qualification peut varier selon la réalité des groupes d'élèves. Dans ce contexte, il est important de rappeler que le facteur déterminant est celui qui concerne la notion de besoin. Cela signifie par exemple que les attentes ne seront pas les mêmes à l'endroit d'élèves de groupe réguliers qu'à l'endroit des élèves de 12 à 15 ans qui présentent une déficience intellectuelle moyenne à sévère et pour lesquels le programme CAPS (Compétences axées sur la participation sociale) s'applique.

3. S'appuyer sur des représentations graphiques

Pour permettre aux élèves de se construire une représentation du système scolaire dans lequel ils évoluent, il importe de pouvoir l'illustrer à l'aide d'images (tableaux, schémas, affiches, représentations visuelles). La recherche nous apprend « que la représentation graphique du système scolaire joue un rôle structurant » auprès des élèves (Pelletier, D., 2001, p. 249). En fait, ces images fournissent à l'élève une vue d'ensemble.

Divers outils sont disponibles au sein du réseau scolaire pour illustrer le système scolaire. L'image suivante est un exemple de schéma simple représentant le système scolaire québécois dans son ensemble. On y trouve les différentes voies de l'enseignement secondaire général, les parcours de formation axés sur l'emploi ainsi que la formation professionnelle, etc. On constate aussi que des voies (voir les flèches) mènent aux formations collégiales et universitaires. Lorsqu'ils le voient illustré de cette façon, les élèves peuvent plus facilement se faire une idée du système scolaire et poser des questions sur les caractéristiques des diverses voies de qualification.

Systeme scolaire québécois¹⁶



Formation exigée pour passer au collégial :
Mathématique de 5^e sec., anglais de 5^e sec. et sciences physiques de 4^e sec.

Source : Gouvernement du Québec, 2008

16 Les professionnels de l'orientation connaissent plusieurs ressources informationnelles disponibles pour illustrer le système scolaire. Ils ont souvent sous la main des outils prêts à l'intention des élèves. Parfois, certains d'entre eux ont même fait l'exercice de concevoir un « outil maison », qui a l'avantage d'être aussi adapté afin de refléter la réalité de la région.

4. Le questionnement

Pour que les élèves explorent et comparent les ressemblances et les différences des voies de qualification du système scolaire, le questionnement s'avère une avenue prometteuse. En effet, « la capacité de s'informer dépend de la capacité à se questionner » (Ferre et Quiesse, 2002, p. 34). Le questionnement a la particularité de susciter la curiosité. Il est stimulant et invite les élèves à être **cognitivement actifs**.

Le questionnement porte d'abord sur des éléments concrets qui encadrent et guident l'exploitation de l'information. Aussi, pour qu'ils puissent avoir en main l'information nécessaire pour comparer, il est de mise de rappeler aux élèves l'importance de consigner ce qu'ils jugent pertinent pour pouvoir ensuite procéder à la comparaison et ainsi être en mesure de démontrer qu'ils répondent au résultat attendu de l'élève pour ce COSP.

Voici quelques exemples de questions qui permettraient aux élèves d'orienter leur recherche d'information :

- *Quelles sont les exigences à respecter pour poursuivre ses études au collégial, en formation professionnelle, à l'université?*
- *En quoi ces exigences sont semblables ou différentes les unes des autres? ou Qu'est-ce qui les différencie?*
- *Quel est le diplôme ou la qualification qu'on obtient après avoir complété une formation professionnelle, collégiale, universitaire?*
- *Quelles sont les exigences à respecter pour obtenir ces qualifications ou diplômes (durée de la formation, critères d'admission, etc.)?*
- *Quelles sont les ressemblances et les différences entre (choisir deux types de diplômes)?*
- *À partir de ce que vous avez appris, quelles conclusions faites-vous de vos comparaisons entre.... et....?*

Peu importe l'action choisie, pour que les jeunes retiennent ce qu'ils apprennent sur ce contenu en orientation, un enjeu réside dans leur capacité à pouvoir utiliser la stratégie *Comparer*. Cette dernière est essentielle pour que cognitivement ils s'approprient l'information. La stratégie est un outil cognitif pour connaître, puis comprendre ce que chaque voie de qualification a comme particularités par rapport aux autres.

En terminant

Les apprentissages de l'élève démontrent qu'il a acquis une connaissance suffisante pour distinguer les différentes voies de qualification du système scolaire. Il est capable de les nommer puis de comparer les ressemblances et les différences entre elles. En plus de lui permettre de prendre connaissance des exigences de chacune de ces voies, cette démarche favorise des prises de conscience et fournit une occasion de commencer à réfléchir ou à envisager des possibilités pour la poursuite de son cheminement. C'est le prochain défi qui attend le jeune, car à court terme, il aura à anticiper des choix scolaires possibles pour lui au deuxième cycle du secondaire.

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

AXE 2 : CONNAISSANCE DU MONDE SCOLAIRE



COSP

PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2^e CYCLE DU SECONDAIRE

Anticiper ses choix au 2^e cycle en s'appuyant sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes scolaires

En bref, l'élève apprend :

- que des choix sont possibles au deuxième cycle du secondaire (choix de parcours, de séquences, de matières à option) qui dépendent des opportunités qu'offrent son milieu scolaire;
- que des critères servent à déterminer les choix possibles (par exemple les résultats scolaires, des apprentissages spécifiques);
- qu'il peut s'appuyer sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes scolaires pour anticiper ses choix.

Du primaire au secondaire

L'aspect des intérêts et des aptitudes a été abordé dans un des six COSP du troisième cycle du primaire. Cette introduction a permis à l'élève d'apprendre la signification de ces mots et d'en construire le sens dans un contexte d'orientation. Pour se familiariser avec cette notion, il a ensuite fait des pas pour approfondir sa connaissance de soi en tentant de produire une description de lui en termes d'intérêts et d'aptitudes.

Au premier cycle du secondaire, la notion d'intérêt est de retour dans un COSP qui adopte une appellation plus large, car le thème *champs d'intérêt* prend en considération non seulement les intérêts, mais ce qui cause aussi du désintérêt. L'accent sur la notion plus globale des champs d'intérêt favorise la préparation aux choix scolaires qui concernent le deuxième cycle et a pour effet de commencer à teinter le cheminement scolaire à venir.

Intention du COSP

La refonte du Programme de formation de l'école québécoise a permis d'amener au deuxième cycle une diversité de parcours. « Cette intention de diversification se concrétise également par la possibilité offerte aux élèves de choisir entre différents parcours et par l'établissement de passerelles, qui assurent une certaine mobilité » (MELS, 2007, p. 4). C'est au premier cycle que les élèves découvrent ces possibilités et qu'ils sont amenés à faire des choix en vue du deuxième cycle, parmi les opportunités qu'offrent leur école et leur centre de services scolaire ou leur commission scolaire.

Ce COSP aborde donc la connaissance du monde scolaire en plaçant l'élève devant une démarche d'exploration des choix au deuxième cycle. Il vise à soutenir l'élève dans la poursuite de son cheminement scolaire et à lui fournir un accompagnement pour s'y préparer. Selon ce qui est offert dans son milieu scolaire, l'adolescent découvre ce qui distingue les parcours du deuxième cycle du secondaire : soit le *parcours de formation générale*, le *parcours de formation générale appliquée* (MELS 2007) et le *parcours de formation axée sur l'emploi* (PFAE), (MELS 2008). Ce dernier comprend la *Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé* (FMS) et la *Formation préparatoire au travail* (FPT). Il se questionne aussi sur les divers choix offerts au deuxième cycle, par exemple : les matières à option qui lui permettront de s'orienter dans une voie qui convient à ses besoins, les séquences de mathématique, un cours d'arts parmi quatre possibilités ou un choix de stage au PFAE. Bref, l'élève explore le monde scolaire du deuxième cycle en se référant notamment à ses apprentissages sur ses champs d'intérêt et en prenant en considération ses aptitudes.

Au terme de l'apprentissage, l'élève sera en mesure de démontrer qu'il a anticipé ses choix, qu'il en connaît les caractéristiques et qu'il est capable de les expliquer en faisant des liens avec ses intérêts et ses aptitudes. L'intention de la préparation est de permettre aux élèves de s'engager dans une démarche de réflexion et de prise de conscience essentielle à la prise de décision. C'est une occasion de les amener à développer des compétences à faire des constats, à jongler avec des éléments qui contribuent à la prise de décision et ainsi à avoir des données réalistes pour alimenter l'anticipation de la suite de leur parcours.

Définition

Le thème du COSP PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2^e CYCLE DU SECONDAIRE ne vise pas à placer l'élève devant une situation définitive face à sa carrière. La préparation aux choix est plutôt synonyme ici d'*éducation aux choix* (Canzittu et Demeuse, 2017). Elle est vue comme un prétexte pour que l'élève fasse un apprentissage sur la façon dont se déroule une prise de décision et prenne du recul pour comprendre ce qui l'influence. Cet exercice au choix est aussi une occasion d'être accompagné et de prendre conscience que des connaissances sont nécessaires pour anticiper des futurs possibles (dans ce cas-ci : connaissance de ses intérêts et de ses aptitudes, regard conscient sur ses résultats scolaires et connaissance des possibilités qui s'offrent à lui). Mieux outillé, l'élève pourra faire des choix ultérieurs le moment venu, choix qui auront alors un impact plus grand sur son cheminement professionnel.

Pourquoi ce contenu

Lorsqu'on mentionne que la préparation du choix s'appuie sur les champs d'intérêt et sur les aptitudes scolaires des élèves, il est intéressant de situer la notion de choix en se référant à la théorie de Ginzberg et collab., 1951 (cité dans Canzittu et Demeuse, 2017). Ce dernier explique que la façon d'aborder la période des choix provisoires (de 11 à 17 ans) se subdivise en quatre stades. Il y a d'abord le stade des intérêts, celui des capacités, ensuite celui des valeurs et, finalement, celui de la transition. « Ainsi, la personne décidera d'un choix à partir de ses intérêts puis de ses capacités, puis selon ses valeurs et enfin selon des facteurs liés à la réalité » (Canzittu et Demeuse, 2017, p. 30). Dans le présent COSP, le choix des élèves qui anticipent le deuxième cycle est basé sur leurs intérêts et sur leurs aptitudes et capacités. Il s'inscrit à l'intérieur des deux premiers stades de développement mentionnés par les auteurs et correspond à l'âge des élèves du premier cycle du secondaire.

En préparant les élèves aux choix du deuxième cycle, le COSP est une occasion de s'exercer, de pouvoir se projeter dans l'avenir et d'anticiper leurs choix en vue du deuxième cycle. « S'orienter dans la vie pour un jeune qui devra faire face à des contextes d'instabilité et de complexité grandissante nécessite une éducation aux choix pour se fixer un cap et trouver sa voie » (Canzittu et Demeuse, 2017, p. 10).

Rappelons également que ce COSP ne se substitue pas à l'aspect organisationnel concernant le classement de l'élève en transition du premier cycle vers le deuxième cycle du secondaire. Par contre, ce contexte amène un cadre qui donne du sens à la démarche. En effet, « [...] le mode d'organisation de l'école constitue, avec les procédures qui y ont cours pour répartir les élèves, des cadres dans lesquels les élèves apprennent progressivement à se poser la question de leur avenir professionnel » (Picard et Masdonati, 2012, p. 42). Ainsi, ce COSP peut faire partie de la démarche globale de choix de cours qui se fait en 2^e secondaire. Il permet aux élèves de faire un apprentissage significatif en étant actifs et impliqués dans le processus. Il prend donc tout son sens lorsqu'il est abordé avec les élèves de 2^e secondaire.

Liens avec les autres COSP

Ce contenu a des liens avec le COSP qui traite du thème *champs d'intérêt*. En effet, la partie du résultat attendu (RA) de l'élève de ce COSP y fait directement référence (RA : anticiper ses choix au deuxième cycle en s'appuyant sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes scolaires). La notion d'aptitudes ou de capacité peut, quant à elle, permettre des liens avec le thème du COSP sur la *réussite scolaire* et sur celui qui porte sur le *sentiment d'efficacité personnelle*. Ce sont là les trois premiers COSP qui appartiennent à l'axe de la connaissance de soi. Voilà une belle occasion de souligner aux élèves la complémentarité qui existe entre la connaissance de soi et le monde scolaire.

Suggestions de pistes d'intervention

Voici quelques suggestions de pistes pour soutenir les élèves dans la préparation aux choix du deuxième cycle du secondaire :

1. Saisir un moment opportun pour agir

Aussi, puisque l'élève anticipe ses choix du deuxième cycle en s'appuyant sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes scolaires (voir le résultat attendu du COSP), il est souhaitable que ce contenu puisse se vivre après que celui sur le thème des champs d'intérêt et celui portant sur la réussite scolaire auront été vus. Cette séquence favoriserait la construction du sens chez l'élève en plus de servir d'assise à l'anticipation. Il serait alors plus facile pour lui de faire des liens et de pouvoir se servir de ce qu'il aura élaboré comme portrait de ce qui l'intéresse et ne l'intéresse pas sur les plans scolaire et extrascolaire ainsi que de ce qu'il a appris concernant ses atouts. Pour profiter d'un contexte authentique, c'est donc au moment où se feront des activités portant sur la transition vers le deuxième cycle du secondaire, c'est-à-dire à la deuxième année du premier cycle, que ce COSP pourrait prendre une place de choix dans le plan de déploiement des COSP dans l'école.

2. Une transition, du soutien

La transition vers le deuxième cycle occasionne parfois de grandes prises de conscience non seulement pour les élèves, mais parfois aussi pour leurs parents. En effet, c'est souvent à ce point de jonction qu'une forme de deuil apparaît, surtout lorsque certains réalisent que leurs résultats scolaires les empêchent de poursuivre un cheminement régulier en 3^e secondaire. Il est donc important d'en tenir compte. Parfois, le soutien de professionnels est également souhaitable pour certains élèves et leurs parents.

Offrir à l'élève du soutien dans ces conditions peut avoir comme effet d'influencer sa motivation à l'égard de la poursuite de son cheminement scolaire. « La façon dont l'élève vit l'expérience d'orientation apparaît donc comme un facteur prédictif de la motivation » (Brasselet et Guerrien, 2010 dans Louvet et Duret, 2017, p. 266). L'élève qui ne perçoit aucune utilité à un choix de parcours ou qui a l'impression que celui-ci ne lui permet pas d'atteindre ses objectifs aura davantage besoin d'accompagnement. Son sentiment de devoir s'engager malgré lui dans un cheminement qu'il n'a pas réellement choisi est vu comme une obligation à laquelle il ne peut se soustraire. Des interventions peuvent s'avérer nécessaires pour aider l'adolescent à trouver un sens à la situation et à entrevoir des avenues possibles.

Celui qui accepte de s'engager dans ce qu'il n'aurait pas normalement choisi vit de la déception. Si, par contre, ce jeune arrive à accepter la présence de faits qui traduisent sa réalité, il sera malgré tout plus motivé. Bien qu'il s'agisse de motivation extrinsèque, Louvet et Duret (2017) mentionnent qu'il s'agit toutefois de la forme de motivation extrinsèque la plus autodéterminée. En d'autres mots, même si la motivation vient de facteurs extérieurs, si l'élève arrive à accepter ce qui découle du « pseudo-choix », il retrouve une forme de sentiment de contrôle sur sa destinée, et donc un certain degré de motivation. Lorsque l'élève arrive à maintenir un engagement scolaire, qu'il voit une certaine utilité au choix qui s'impose, sa motivation est plus grande. « Par ailleurs, le fait de se sentir libre lors de la formulation des choix d'orientation en classe de seconde constitue un prédicteur de la motivation vis-à-vis des activités scolaires en classe de première » (Louvet et Duret, 2017, p. 266).

3. Travailler en équipe

Le monde scolaire et la préparation aux choix du deuxième cycle comportent un volet propre à l'orientation. Des informations précises et justes sont nécessaires pour que l'élève développe une compréhension suffisante pour éclairer sa décision. Dans ce contexte, la collaboration avec le professionnel de l'orientation est souhaitable.

D'autre part, puisque les choix du deuxième cycle comportent immanquablement un volet administratif, il va sans dire qu'un travail d'équipe sur la question et la concertation quant aux types d'interventions à mettre en place ajoute de la richesse à la démarche.

4. Apprendre à anticiper : une stratégie d'apprentissage métacognitive

Tous les contenus du continuum en orientation ont dans leur libellé une partie qui précise le recours à une stratégie d'apprentissage pour outiller l'élève afin qu'il sache comment s'y prendre pour traiter l'information. Jusqu'à maintenant, que ce soit au primaire ou pour les autres COSP du premier cycle du secondaire, les stratégies incluses dans la partie du résultat attendu du COSP sont des stratégies de nature cognitive. Le présent contenu est le premier qui fait appel à une stratégie métacognitive, soit la stratégie *Anticiper*.

Lorsqu'il est question des interventions qui visent à préparer les élèves au choix professionnel, il est important de les aider « [...] à opérationnaliser, c'est-à-dire à mettre en mots précis les problèmes qu'ils rencontrent, les objectifs qu'ils poursuivent, les solutions qu'ils envisagent afin de comparer les options et planifier des actions plus adaptées afin de faire le meilleur choix possible » (Nota et collab., 2008, p. 10). Anticiper permet aux élèves de se créer des représentations mentales pour pouvoir envisager et imaginer des situations à venir.

Anticiper veut aussi dire avoir en tête suffisamment de données pour se projeter dans l'avenir et s'imaginer dans des futurs possibles. Pour anticiper ses choix au deuxième cycle, l'élève doit connaître les possibilités de choix présentes dans son école ou dans son environnement ainsi que les conditions pour y accéder. Pour se préparer aux choix à faire, l'adolescent formule des hypothèses qui tiennent compte de ses champs d'intérêt, de ses aptitudes et de ses capacités. Pour nourrir l'anticipation, il considère aussi les exigences associées aux différents choix, il cible les ressources nécessaires dont il aurait besoin pour y accéder, etc.

L'anticipation peut parfois amener l'élève à réaliser que la gamme des choix possibles n'est plus la même qu'au début. Par exemple, ce sont soit des résultats scolaires insuffisants, soit que la séquence en mathématiques répondant davantage à ses intérêts et à ses aptitudes n'est plus offerte. En fait, il s'agit de faire des hypothèses de choix possibles qui tiennent compte de la réalité et qui, selon les circonstances, conviennent le mieux à sa situation.

Les projets pédagogiques et les situations d'apprentissage contextualisées peuvent faciliter l'anticipation et permettre aux élèves de se projeter dans un parcours avec davantage de réalisme. Par exemple, pour aider les élèves à distinguer les différences entre les choix de sciences, les élèves pourraient vivre des ateliers ou un laboratoire qui font appel aux attributs de l'un et de l'autre de ces programmes. Ces tâches appliquées parlent d'elles-mêmes. Elles aident grandement l'élève à obtenir des arguments pour constater ce qui lui convient le mieux ou pour anticiper et se demander dans lequel des programmes il a le plus de chance de se sentir motivé l'an prochain.

En terminant

Ce COSP invite les élèves à prendre un rôle actif dans leur transition vers le deuxième cycle (que ce soit au regard du choix de la séquence en mathématiques, du programme de sciences, de cours optionnels qui pourraient leur convenir au deuxième cycle (soit à la 1^e, à la 2^e ou à la 3^e année du cycle), de choix de stages à venir au FPAE. Le fait de nommer, d'amasser des arguments réalistes, de revoir des connaissances antérieures et d'en acquérir de nouvelles concernant le portrait qu'il ont d'eux-mêmes et les choix possibles, ce sont là des situations qui permettent aux adolescents d'anticiper et de prendre une part active dans le processus de choix. Cet engagement contribue également à susciter la motivation et la persévérance scolaire.

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

AXE 3 : CONNAISSANCE DU MONDE DU TRAVAIL



COSP

PRÉFÉRENCES SCOLAIRES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Sélectionner des métiers ou des professions qui correspondent à ses préférences scolaires

En bref, l'élève apprend :

- à reconnaître ses préférences par rapport aux différentes matières scolaires;
- que ces préférences peuvent se retrouver dans des domaines professionnels (métiers ou professions);
- à faire des liens entre ses préférences scolaires et ce qu'offre le marché du travail;
- à sélectionner des métiers et des professions qui correspondent à ses préférences scolaires.

Du primaire au secondaire

Au troisième cycle du primaire, les élèves ont abordé le monde du travail sous l'angle des occupations des gens de leur entourage immédiat (membres de leur famille, voisins, adultes significatifs). Afin d'approfondir leur connaissance, chacun des élèves a choisi au moins deux personnes parmi celles qui gravitent autour de lui pour décrire leur occupation.

Au secondaire, le COSP invite d'abord l'élève à poser un regard sur ce qu'il préfère à l'école, que ce soit parmi les matières, le contenu dans les matières, les activités parascolaires, etc. (référence à l'axe 1 : connaissance de soi et à l'axe 2 : connaissance du monde scolaire). À partir de ses préférences, il pose ensuite un deuxième regard sur le monde du travail (référence à l'axe 3) pour vérifier si ses préférences existent au sein de professions et de métiers offerts sur le marché du travail.

Intention du COSP

L'intention du COSP est de permettre à chacun des élèves de prendre conscience des raisons qui lui font apprécier des matières, des activités, des tâches précises, etc., à l'école, puis de réaliser que ces préférences peuvent se transposer dans le monde du travail. Il amène l'élève à réaliser que ce qui l'attire ou l'attire peu dans sa vie scolaire peut contribuer à le guider dans son orientation professionnelle.

Selon le régime pédagogique¹⁷ (article 23), au premier cycle du secondaire, l'élève fait des apprentissages dans neuf matières obligatoires. Chacune d'elle a ses particularités (exemple : le nombre d'unités), met l'accent sur des objets précis d'apprentissage, exploite des connaissances et des compétences qui lui sont propres et fait appel chez l'apprenant à des intérêts et à des aptitudes qui diffèrent. Que ce soit l'élève manuel qui cherche à utiliser des outils et à manipuler du matériel, celui qui est curieux d'observer les résultats d'un projet en science, l'élève créatif qui apprécie l'espace et la liberté de s'exprimer qu'il retrouve dans les arts, ou celui féru d'histoire qui cherche à comprendre un fait, un événement, chacun de ces exemples fait référence à des traits de personnalité et à des habiletés particulières qui attirent ou non l'apprenant et qui se trouvent aussi présents dans les métiers et les professions.

Ce ne sont donc pas nécessairement toutes les matières ni tous les contenus d'une même matière qui plaisent au même degré à tous les élèves. Il est fréquent de constater que l'élève apprécie ou préfère certains aspects plus que d'autres. Par exemple, Alex réalise que ses préférences scolaires ont en commun des contextes où il est de mise de **travailler avec les autres**, de pouvoir **exercer son leadership**, de pouvoir **bouger, se déplacer** en classe, d'avoir à mener en même temps des **tâches variées** et cela suscite grandement sa motivation. Kim, de son côté, a une nette

¹⁷ Régime pédagogique (janvier 2018) : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/l-13.3,%20r.%208>.

préférence pour ce qui porte à la **réflexion**, à la **résolution de problèmes**, ou qui exige d'être **précis**. Dans les deux cas, ces précieux constats seront utiles pour entamer une exploration du monde du travail.

En plus des matières, d'autres occasions d'apprendre à découvrir ses habiletés, ses préférences et ses talents sont présentes à l'école. Pensons à différents types de regroupements (ex. : club de football, club d'échecs), aux activités offertes à l'heure du dîner (ex. : animation à la radio étudiante, bénévolat à la bibliothèque, préparation de spectacles), à l'entrepreneuriat étudiant, etc. Ce sont là des contextes signifiants pour tirer des conclusions, apprendre à identifier ses préférences et à accumuler des repères qui seront utiles pour éventuellement s'orienter.

Par l'entremise de ce COSP, l'élève est amené à identifier ses préférences scolaires (critère qui servira à sélectionner), puis à évaluer ce qui caractérise celles-ci, par exemple, ce qu'elles ont en commun, quels sont les motifs, les raisons, ou les explications qui le poussent à les préférer à d'autres, etc. À partir du critère, il va sélectionner, dans le monde du travail, les métiers et professions qui ont des traits communs avec ses préférences scolaires. Cette exploration permet d'élargir l'éventail des métiers et professions que l'élève connaît tout en étant une façon de mettre à profit la connaissance de soi.

À la fin de l'apprentissage, l'élève sera capable de faire des liens entre ses préférences scolaires et le monde du travail. Il aura été en mesure de sélectionner des métiers ou des professions qui s'apparentent à ses préférences scolaires.

Définition

On entend par préférences scolaires les aspects que l'élève apprécie à l'école et pour lesquels il démontre une attirance. Cela peut être à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (les matières, la radio étudiante).

Pour sa part, l'expression *marché du travail* renvoie à des situations dans lesquelles un poste occupé par un travailleur est nommé autrement que par son titre professionnel. Par exemple, un homme ou une femme peut occuper une fonction de politicien sur le marché du travail tout en ayant une formation d'avocat ou de journaliste. La notion de *marché du travail* inclut cette diversité. Elle dépeint aussi une réalité qui veut qu'une personne puisse avoir une ou plusieurs formations et agir dans d'autres fonctions. À titre d'exemple, pensons au Canadien David Saint-Jacques¹⁸, qui ne gagne pas sa vie à titre d'ingénieur ou de médecin, comme en témoigne son parcours professionnel, mais qui exerce en ce moment sur le marché du travail les fonctions d'astronaute.

Pourquoi ce contenu

Sur le plan de l'orientation, la question : *Qu'est-ce qu'on va faire plus tard?* est universelle et parfois préoccupante. C'est une question qui habite les enfants dès leur plus jeune âge. On observe d'ailleurs souvent cet intérêt des enfants pour le monde du travail, lorsque dans leurs jeux, ils endossent différents rôles professionnels. « ... l'enfant imagine dès le plus jeune âge son avenir et le métier qu'il exercera. Cette préoccupation fait partie intégrante de sa construction identitaire. Les premières années de la scolarité sont des maillons importants dans le processus d'orientation » (Canzittu et Demeuse, 2017, p. 68). Il est donc de mise d'accompagner l'élève pour qu'il se dote de quelques critères pouvant guider son exploration professionnelle et ses préférences scolaires.

En effet, éclairé par cette prise de conscience concernant ses préférences scolaires, l'élève pourra amorcer une exploration professionnelle de manière avisée. La clarification de ses préférences sert de **critère** à partir duquel l'élève entame l'exploration du monde de travail. Ce critère de préférence devient un point de repère qui le guide et l'amène à utiliser la stratégie d'apprentissage *Sélectionner*, puisque parmi la vaste liste des métiers et professions explorés, l'élève a un but précis : découvrir ceux qui correspondent à ses préférences.

Le COSP prépare l'élève à son développement de carrière, car « [...] associer ses disciplines scolaires préférées à des professions de différents secteurs du monde du travail [...] » (Canzittu et Demeuse, 2017, p. 62) est une des compétences en lien avec le développement de carrière des élèves de premier cycle du secondaire.

18 <http://www.asc-csa.gc.ca/fra/astronautes/canadiens/actifs/bio-david-saint-jacques.asp>

Liens avec d'autres COSP

Ce COSP a des liens avec la connaissance de soi, car les préférences ou les attirances sont de nature personnelle. Il est d'ailleurs possible que chez plusieurs élèves, les intérêts et les préférences se ressemblent. Par contre, il est possible aussi que ce ne soit pas le cas. Par exemple, parmi les cours d'arts, il est possible qu'un élève préfère l'art plastique à la danse tout en ayant peu d'intérêt pour les arts en général à l'école.

Suggestions de pistes d'intervention

Voici quelques exemples de pistes pour soutenir les élèves dans la découverte de leurs préférences scolaires et des liens avec le marché du travail :

1. Macro ou micro : distinguer le tout de ses parties

Pour aider l'élève à établir et à clarifier ses préférences professionnelles, les matières représentent une belle porte d'entrée. Des interventions demandant aux élèves de décortiquer la matière pourraient être fort éclairantes pour ne pas « jeter le bébé avec l'eau du bain » : il y a la matière, mais à l'intérieur d'elle, il y a des concepts, des caractéristiques de la matière ainsi que des tâches à réaliser. Dans une seule matière, l'élève peut vivre différents niveaux de préférence. Situer celle-ci sur une échelle aussi simple que celle qui reprendrait les couleurs des feux de circulation (vert, jaune, rouge) peut aider à distinguer le tout de ses parties.

Prenons une matière comme le français. Des tâches très diversifiées peuvent susciter plus ou moins d'engouement. Un élève peut aimer lire et comprendre le sens d'un texte et avoir une aversion pour les tâches qui exigent de faire un résumé de lecture ou qui demandent d'appliquer des règles de grammaire. Il est fort pertinent que l'élève situe ses préférences par rapport aux diverses tâches de la discipline afin d'être en mesure de nuancer celles-ci et de prendre du recul. Très souvent, ce ne sont que quelques aspects de la discipline qui le rebutent alors que d'autres aspects de la matière lui plaisent bien.

L'exercice régulier de situer son niveau de préférence peut concerner chacune des matières ou être fait dans quelques-unes d'entre elles, soit parce qu'elles partagent un fil conducteur commun ou que le projet a suffisamment d'envergure pour susciter une pléiade de réactions. Cela pourrait être par exemple la réalisation d'un projet interdisciplinaire qui est mené par les élèves en concomitance avec leurs cours de sciences et de mathématique. Des contextes concrets qui font appel à des habiletés précises peuvent amener les jeunes à se situer plus clairement au regard de leurs préférences scolaires. Par la suite, il sera plus facile de faire la correspondance entre les tâches scolaires préférées et les tâches semblables ou qui requièrent les mêmes habiletés, intérêts et aptitudes dans le monde du travail. L'élève pourra ainsi non seulement sélectionner des métiers et des professions en lien avec ses préférences, mais constater aussi l'utilité d'apprendre des notions, du savoir-être et du savoir-faire, etc. à l'école, puisque ces apprentissages servent à développer des connaissances et des compétences qu'il pourra utiliser pour trouver sa place et faciliter son insertion socioprofessionnelle.

2. Créer du sens

Très souvent, nous entendons les élèves poser des questions quant à l'utilité des apprentissages qu'ils font en classe : *qu'est-ce que ça donne d'apprendre ça? à quoi ça va m'être utile? ou je ne vois pas à quoi cela peut bien me servir...* Cette quête de sens est reprise par des auteurs qui nous lancent cette question : « Considérant donc le temps accordé à l'étude des disciplines et l'importance des évaluations qui sont réalisées à partir de celles-ci, la question est la suivante : à quoi servent les disciplines au regard d'une future activité professionnelle »? (Ferre et Quiesse 2002, p. 25). Voilà une invitation à faire des liens entre les apprentissages, l'orientation et l'entrepreneuriat (DGF) et les COSP. C'est en effet une façon de créer des liens entre l'univers scolaire et l'univers du travail et de constater que l'un contribue à l'autre, et vice versa.

Ce besoin de sens exprimé par les élèves concerne aussi la question de l'utilité de ce qu'ils apprennent. « Établir le plus possible un lien entre cet univers proche où vous vivez et celui, plus lointain, des activités professionnelles est un réflexe à développer. Il donne plus de force et de sens à votre action d'aujourd'hui, prépare demain » (Ferre et Quiesse, 2002, p. 56).

Le fait de sélectionner des métiers ou des professions qui correspondent à ses préférences scolaires facilite la création du lien entre ce que l'élève apprend à l'école et l'avenir professionnel en préparation. Ce lien rehausse le sens des apprentissages dans « l'ici et le maintenant » et permet une connaissance plus concrète des métiers et des professions pour l'adolescent. « Quelle que soit la réussite appréciée dans la discipline en question, « ce décentrage par rapport à la matière » transforme positivement ce que l'on appelle la motivation. Il apparaît donc utile d'établir des ponts entre la discipline et l'orientation » (Ferre et Quiesse, 2002, p. 26-27). Pour ce faire, voici quelques idées :

- « L'enseignant met en place des activités intégrées à ses cours afin que l'élève puisse faire des **liens** entre les matières enseignées et les professions, entre la vie scolaire et la vie professionnelle » (Canzittu et Demeuse, p. 72).
- Une équipe, par exemple l'enseignant et le professionnel de l'orientation, convient de moments propices pour faire des liens lors de la réalisation de projets de classe. Un élève en action et concentré sur un projet met la main à la pâte, relève des défis et observe des faits qui l'aident à saisir plus facilement sa représentation des aspects appliqués enseignés dans la discipline et utilisés dans des métiers.
- Profiter de tâches authentiques, comme un projet de robotique, pour ensuite questionner les élèves. Dans cet exemple, les élèves manipulent le matériel et construisent leur robot, le programment, etc. Ce sont là des conditions réelles qui peuvent être exploitées pour illustrer les liens à faire avec des apprentissages et des tâches réelles qu'on trouve sur le marché du travail. On invite par conséquent les jeunes à réfléchir aux particularités des tâches, aux habiletés sollicitées et on les invite à situer leur niveau de préférence (ex. : basse, moyenne, élevée).
- Enseigner le COSP aux élèves. Selon Ouvrier-Bonnaz (2008), il existe trois registres du dispositif didactique, c'est-à-dire trois moyens qui permettent d'enseigner le COSP aux élèves : **informatif, compréhensif et constructif**.

- **Registre informatif**

L'auteur explique qu'on pourrait planifier des activités de familiarisation avec le métier en invitant en classe un travailleur pour témoigner de son occupation. On lui demande de présenter aux élèves les principaux éléments d'information qui décrivent son travail et celui des collègues avec qui il collabore. Il explique également comment ses intérêts, ses aptitudes et ses préférences se traduisent dans son travail.

- **Registre compréhensif**

On pourrait demander aux élèves de résoudre un problème ou un questionnement à partir de récits décrivant des occupations tirées du marché du travail. À l'aide de textes qui leur sont fournis, les élèves ont à extrapoler les aptitudes, les intérêts et les préférences des travailleurs qui sont sous-entendus dans les descriptions de métiers et de professions.

- **Registre constructif**

L'élève a à décontextualiser les éléments d'une situation pour appliquer ce qui a été compris à d'autres situations. Par exemple, à partir d'une série d'histoires de cas qui relatent comment des gens ont utilisé leurs préférences pour s'orienter, l'adolescent sélectionne les informations pertinentes qui s'appliquent à lui. Il les utilise ensuite dans l'exploration professionnelle qu'il s'apprête à faire à partir du critère de ses préférences.

Dans le contexte des COSP, il importe de rappeler que, dans ces trois registres, chacun de ces moyens doit s'accompagner d'étapes complémentaires qui visent à habiliter les élèves à atteindre le résultat attendu décrit dans le libellé du contenu en orientation.

3. Associer ses préférences scolaires au monde du travail à l'aide de ressources externes

Ayant en tête une meilleure connaissance de ses préférences, l'élève peut commencer son exploration du monde du travail. Ouvrier-Bonnaz (2008), explique que la découverte des métiers passe par une activité de conceptualisation. En effet, pour qu'un élève arrive à se construire une représentation d'un métier, il est important qu'il puisse le conceptualiser à partir d'éléments concrets, comme les tâches qui y sont associées ou les actions requises dans l'exercice dudit métier. Pour soutenir et encadrer l'exploration professionnelle, voici une proposition de quelques idées :

- Une équipe, en collaboration avec le professionnel de l'orientation, pourrait décider de produire des documents qui reprennent chacune des disciplines scolaires en les associant à des métiers et professions catégorisés selon les domaines professionnels. Les élèves sélectionnent dans ceux-ci ce qui correspond à leurs préférences préalablement identifiées;
- Avant de faire leur sélection, un répertoire de sites Internet, d'hyperliens et de guides, etc., sont mis à la disposition des élèves pour leur permettre d'approfondir la description d'un métier ou d'une profession qui a attiré leur attention et pour lesquels ils ont besoin de vérifier des éléments concrets qu'ils veulent mettre en relation avec leurs préférences;
- Le professionnel de l'orientation est invité en classe pour répondre aux questions spécifiques des élèves et les inviter à consulter des monographies décrivant les particularités des métiers et des professions sélectionnés.

Ces exemples soutiennent la recherche d'information juste et permettent d'éviter que l'élève développe des conceptions stéréotypées, erronées ou incomplètes des métiers.

En terminant

Ce COSP aborde la connaissance du monde du travail en vue de permettre aux élèves d'explorer non seulement divers métiers, mais aussi de le faire à partir d'eux, de leurs préférences, et de réaliser que ce qu'ils préfèrent à l'école peut avoir un équivalent sur le marché du travail. Cela peut contribuer à répondre à des aspirations et à donner un sens aux apprentissages ainsi qu'au projet scolaire et professionnel.

Au final, rappelons qu'il y a diverses façons d'amener les élèves à faire des apprentissages sur ce COSP, tout comme pour les contenus précédents. Il revient aux équipes-écoles de pouvoir intégrer les COSP aux matières, aux projets qui se font déjà, ainsi qu'aux structures existantes.

ANNEXE A

DIFFÉRENCE ENTRE SEP ET ESTIME DE SOI

SEP

Comme il a été mentionné précédemment, le SEP repose sur la **notion de croyance** par rapport à ses capacités (autoefficacité). À l'école, l'autoefficacité amène l'élève à croire qu'il a la compétence pour réaliser une tâche, relever un défi ou atteindre un but. Cette croyance découle en quelque sorte d'une autoévaluation de ses habiletés ou de ses aptitudes personnelles. Son sentiment de compétence vient de la perception qu'il croit avoir ce qu'il faut pour relever le défi auquel il fait face.

ESTIME DE SOI

L'estime de soi est plutôt un **sentiment** quant à la **valeur personnelle** que s'accorde une personne (Vandelle, 2017). Ce sentiment résulte d'une forme d'évaluation globale que la personne fait par rapport à elle-même et qui l'amène à s'attribuer une valeur personnelle (Bandura, 2007). Cette valeur tient compte de ses forces et de ses limites (Duclos, 2010). C'est une dimension de notre personnalité qui est mobile, c'est-à-dire qu'elle peut varier dans le temps : l'estime de soi « peut être plus ou moins haute, plus ou moins stable, elle a besoin d'être régulièrement alimentée » (Lelord et André, 2002, p. 26). Elle est considérée comme un indicateur du bien-être psychologique de la personne (Vandelle, 2017). « Avoir une bonne estime de soi, c'est avoir une image positive et réaliste de soi-même » (Direction de la santé publique de la Montérégie, 2015, p. 5). En résumé, l'estime de soi « correspond au sentiment plus ou moins favorable que chaque individu éprouve à l'égard de lui-même, la considération et le respect qu'il se porte, le sentiment qu'il se fait de sa propre valeur en tant que personne (Rosenberg, 1979, cité dans Faurie et collab., 2016, p. 8).

LE SEP ET L'ESTIME DE SOI

On peut avoir une bonne estime de soi en général et avoir un SEP faible si on se perçoit comme étant peu compétent dans un domaine précis. Par exemple, un ado pourrait se sentir totalement incompetent pour réparer le moteur de sa mobylette, sans que cela affecte son estime de soi. Ici, le manque de compétence en mécanique n'enlève rien au jeune, car cela n'engage pas la valeur personnelle qu'il a de lui-même. Par contre, un autre élève peut être très performant dans toutes les disciplines scolaires et ne pas en tirer d'autosatisfaction ou de fierté. Son SEP est élevé au regard des défis scolaires, mais en le questionnant on découvre qu'il a une faible estime de soi, qui est liée à des expériences et à des souvenirs personnels négatifs qui l'habitent depuis le primaire et qui ont entaché la valeur qu'il s'attribue comme personne.

En résumé, le « besoin d'estime renvoie au regard global que l'on a de soi tandis que le sentiment d'efficacité personnelle est plus spécifique de ses compétences dans un domaine » (Lieury et Fenouillet, 2013, p. 66). Bien que l'estime de soi n'affecte ni les buts personnels ni la performance (Mone, Baker et Jeffries, 1995, cité dans Bandura 2007, p. 25), il ne faut toutefois pas conclure qu'une bonne estime de soi est garante de bonnes performances (Bandura 2007, p. 25).

Résumé des distinctions entre le SEP et l'estime de soi

SEP

- Regard spécifique sur soi dans un domaine particulier
- Renvoie aux habiletés, aux aptitudes, ou aux compétences à relever un défi spécifique
- Repose sur la notion de croyances

ESTIME DE SOI

- Regard global sur soi (dimension de la personnalité)
- Indicateur du bien-être psychologique d'une personne (image de soi)
- Repose sur le niveau de valeur qu'une personne s'accorde à elle-même

ANNEXE B

SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP) : POUR ALLER PLUS LOIN

Cette section est un complément aux pistes d'intervention proposées dans la première partie des intentions pédagogiques qui précisent le thème du COSP qui traite du SEP. Elle ajoute des fondements théoriques qui permettent d'approfondir les sources qui influencent le SEP et fournit des pistes pour intervenir auprès des jeunes. Plusieurs d'entre elles sont inédites, alors que quelques-unes reprennent des pistes présentées dans la première partie. La nouveauté réside dans le fait que les suggestions sont classées ici selon l'une ou l'autre des quatre sources qui influencent le SEP.

INTRODUCTION

Bandura (1997) a identifié quatre types d'expériences susceptibles d'être vécues par chacun d'entre nous. Ces différentes expériences permettent de comprendre d'où le SEP tire ses origines, comment il se construit et ce qui l'influence. Le texte qui suit résume les propos de l'auteur. À l'occasion, des références à d'autres auteurs viennent compléter le tout.

QUATRE SOURCES DU SEP ET PISTES D'INTERVENTION POUR ACQUÉRIR DES CROYANCES D'AUTOEFFICACITÉ

- 1. les expériences individuelles de maîtrise;**
- 2. l'apprentissage par observation ou le modelage (expériences vicariantes);**
- 3. la persuasion verbale ou sociale;**
- 4. les états physiologiques et affectifs satisfaisants.**

Chacune de ces sources est reprise, puis décrite. Elles sont suivies d'exemples de pistes d'intervention. Pour chacune des sources, on se rappelle qu'il est important de garder en tête le COSP et d'amener les élèves à sélectionner des exemples d'attitudes, de comportements ou de perceptions qui contribuent à leur SEP (résultat attendu de l'élève). Des moments d'arrêt les aideront à répertorier l'information dont ils auront besoin puisqu'au fil du temps, ils auront à sélectionner des exemples qui contribuent à maintenir leur SEP.

1) LES EXPÉRIENCES INDIVIDUELLES DE MAÎTRISE

Dans ses mots, l'élève dirait : *J'ai du succès dans ce que je fais.*

Qu'il s'agisse de réalisations personnelles, d'expériences ou de performances scolaires antérieures, le nombre de réussites ou de succès contribue au sentiment d'autoefficacité chez la personne, bien que cela n'exclut pas qu'il y ait aussi quelques expériences d'échec. En effet, l'efficacité personnelle se construit dans diverses situations de réussite, selon les exigences du moment. Elle contribue à entretenir chez l'élève la croyance qu'il sera capable de faire face à d'autres situations dans le futur. C'est la forme d'expérience qui a le plus grand potentiel d'influence sur le SEP (Lent, 2008).

Les expériences les plus convaincantes de l'autoefficacité pour les élèves sont celles dans lesquelles ils sont dans l'action, c'est-à-dire lorsqu'ils font face à des tâches qu'ils contrôlent, qu'ils gèrent et organisent. C'est dans l'action que l'apprenant obtient la source la plus influente d'information sur son efficacité (Capron, 2010). La pédagogie entrepreneuriale est un exemple de contexte dans lequel l'élève a de la latitude pour mener à terme un projet.

Les recherches ont aussi permis de déterminer que le sentiment d'efficacité personnelle augmente plus lorsque le but paraît proche (Bandura et Schunk, 1981, cité dans Lieury et Fenouillet, 2013; Galand et Vanlede, 2004-2005). Cela s'explique par le fait que l'oubli en mémoire peut être rapide, alors qu'un but à court terme plutôt qu'un but éloigné favorise aussi une meilleure comparaison avec ses propres standards (Lieury et Fenouillet, 2013, p. 68) et, donc, est plus susceptible de susciter chez l'élève une meilleure estimation de sa performance.

Exemples de pistes d'intervention

Pour faire vivre des expériences de réussite aux jeunes, il est judicieux de :

- prévoir des tâches ni trop faciles, ni trop difficiles et découpées en plusieurs parties ou étapes;
- fixer un défi modéré, atteignable, autrement dit, un défi situé dans la zone proximale de développement (ZPD) de l'élève;
- prévoir un défi atteignable dans un court laps de temps. Cela permet aux élèves une meilleure perception de leur autoefficacité, car le résultat est proche de l'action;
- s'assurer que l'élève comprenne la tâche et qu'il soit en mesure de faire des apprentissages (développement des compétences) plutôt que de mettre l'accent sur le résultat;
- fixer pour chaque tâche un objectif précis, un but clair et quantifié (ex. : Aujourd'hui, pour vérifier votre compréhension du concept (le nommer), vous aurez à l'appliquer dans 5 exercices. Vous aurez 10 minutes pour le faire. Vous saurez que vous avez réussi si... (préciser un résultat attendu), etc.;
- fournir de la rétroaction régulière en cours de réalisation. Encourager l'effort et souligner le progrès graduel dans la tâche;
- s'assurer que chaque étape réussie soit rendue consciente pour l'élève;
- inviter l'élève à une autogratisation (renforcement positif) en situation de réussite.

2) L'APPRENTISSAGE PAR OBSERVATION OU MODELAGE (EXPÉRIENCES VICARIANTES)

Dans ses mots, l'élève dirait : *Je m'améliore et j'apprends en observant des modèles.*

On peut construire ou maintenir un sentiment d'efficacité en observant des personnes qu'on aura soigneusement choisies comme modèles. Observer un modèle offre l'avantage de le voir agir dans l'action. Il devient un exemple à suivre. En effet, l'observation « d'exemples OUI », c'est-à-dire de pairs ou de personnes de référence qui sont compétentes, fournit des repères pour apprendre à faire comme eux. Le fait de reproduire, d'imiter ce qui a été observé chez l'autre contribue à ouvrir des horizons et aide l'adolescent à ajouter à son répertoire de ressources internes une attitude ou un comportement adapté susceptible de susciter le sentiment d'autoefficacité. D'un autre côté, l'élève qui voit un camarade qu'il perçoit semblable ou moins compétent que lui réussir une tâche peut avoir un effet motivateur. Le jeune se dira : *Si lui peut le faire, je peux le faire aussi!* (Raynal et Rieunier, 1997). Il s'agit là aussi d'une forme de modelage par les pairs.

L'élève peut aussi comparer ses propres performances à celles de pairs qui présentent une similitude avec lui. En effet, « le niveau de compétence perçue d'un apprenant reflète ainsi partiellement son niveau de performance par rapport aux autres membres de sa classe » (Rogers, Smith et Coleman, 1978; Marger et Eikeland, 1997, cités dans Galand et Vanlede, 2004-2005, p. 7). Cela peut toutefois avoir un effet ambivalent chez les élèves qui obtiennent de faibles résultats scolaires : de façon positive, cela peut contribuer à guider l'élève dans ses progrès alors que de façon négative, cela peut avoir un effet menaçant sur l'autoefficacité perçue (Blaton et collab., 1999, cité dans Galand et Vanlede, 2004-2005, p. 7). Pour contrer cet effet, la vigilance dans le choix des pratiques visera à faire en sorte de minimiser le nombre d'élèves qui pourraient se percevoir comme étant en dessous de la moyenne. À cet égard, mentionnons que l'apprentissage coopératif s'est révélé être une pratique pédagogique ayant des retombées positives sur les SEP de tous les élèves, y compris les plus faibles (Crahay, 2000; Thousand et collab., 1996, cités dans Galand et Vanlede, 2004-2005, p. 8).

Exemples de pistes d'intervention

- faire preuve soi-même de pratiques de modelage efficaces. Les adultes qui reconnaissent ouvertement un faux pas ou une erreur démontrent qu'on peut les surmonter, que même une figure d'autorité peut se tromper et que l'erreur ne détruit pas la personne;
- choisir des modèles dans l'environnement des élèves;
- favoriser des pratiques qui deviennent des occasions d'observation des pairs (ex. : exposé oral, saynète, mise en situation);
- aider l'élève à sélectionner une personne dans son environnement immédiat qui pourrait lui servir de modèle dans un contexte particulier (ex. : un pair inspirant du groupe-classe);
- l'encourager à identifier ce qu'il doit observer chez l'autre;
- enseigner les connaissances et les stratégies observées chez un « modèle » afin de soutenir l'apprenant à traiter efficacement l'information à apprendre et expliquer en quoi les stratégies permettent de réaliser la tâche (Bouffard, 2011);
- susciter la pratique réflexive et inviter l'élève à se poser des questions : *comment pourrais-je m'y prendre pour m'approprier les aptitudes que j'observe chez l'autre et qui m'aideraient à me sentir efficace?*
- donner différents types de rétroaction pour tenir compte des types de motivation de l'élève (motivation intrinsèque et extrinsèque).

3) LA PERSUASION VERBALE OU SOCIALE

Dans ses mots, l'élève dirait : *J'ai le soutien de personnes qui croient en moi.*

« Les jugements verbaux et non verbaux des autres peuvent jouer un rôle essentiel dans le développement de la confiance en soi d'un jeune, et ces jugements deviennent souvent le discours intérieur qu'il répète dans sa tête plus tard » (Bandura et collab. 2009, p. 159).

Des rétroactions verbales de la part de quelqu'un qu'on estime ont une influence sur nous. En effet, ce type de rétroaction exprime sa confiance dans la compétence de l'autre (Capron, 2010). Pour l'élève, elles représentent un témoignage de foi, car *l'autre pense que j'ai ce qu'il faut pour réussir*. Dans des cas spécifiques, elles fournissent par exemple des indices éclairants sur ce qui va ou ne va pas dans une tâche scolaire donnée. Dans d'autres cas, ce peut être une rétroaction évaluative qui prend la forme d'une critique constructive, des encouragements ou des conseils avisés. Une personne significative qui donne un avis authentique a l'effet d'un renforcement positif.

Des rétroactions peuvent également être non verbales. Parfois, elles sont fournies à l'élève sans que l'intervenant lui-même en ait réellement conscience. Que ce soit par exemple dans la façon de regarder ou de s'adresser à un élève, de le choisir ou non au moment où, parmi d'autres, il lève la main en classe. Cela se traduit aussi dans le type de regroupements que l'on fait (par exemple, les élèves forts ensemble) ou dans les responsabilités qu'on lui confie, etc.

« C'est la combinaison de la construction de nouvelles compétences et de leur validation graduelle à travers des feed-back sur la maîtrise de ces compétences qui s'est révélée payante avec des élèves qui doutaient fortement de leurs capacités » (Galand et Vanlede, 2004-2005, p. 9).

Exemples de pistes d'intervention

- avoir des attentes élevées et soutenir les jeunes dans leurs efforts pour les atteindre;
- amener les élèves à se fixer des buts;
- faire du modelage pour illustrer une façon d'y arriver;
- prévoir des tâches pour faire vivre du succès et en souligner fréquemment la démonstration;
- fournir une rétroaction qui illustre le lien entre les résultats obtenus et l'effort déployé par l'élève dans la réalisation d'une tâche;
- louer ce qui est louable. Les persuasions positives ne doivent pas devenir des compliments non fondés. Elles se doivent d'être honnêtes, adéquates et formulées lorsque méritées;
- donner de l'attention à l'élève en créant un moment de contact de personne à personne;
- fournir des rétroactions sur les efforts, la persévérance et la compétence en développement;
- inclure dans la rétroaction des commentaires sur les points forts et les points faibles et proposer des pistes d'amélioration possibles. En effet, « une rétroaction qui souligne un manquement ou quelque chose de négatif peut maintenir le sentiment d'autoefficacité de l'élève si cette rétroaction est spécifique, respectueuse, sans attribution à des facteurs externes et accompagnée de recommandations » (Baron, 1988, cité dans Galant et Vanlede, 2004-2005, p. 9);
- mettre l'accent sur les acquis plutôt que sur les erreurs, sinon aider l'élève à apprendre en quoi l'erreur peut le mener à mieux comprendre ce qui a fait défaut et l'encourager à s'en servir pour améliorer son autoefficacité;
- aider l'élève à identifier des moyens qu'il peut se donner pour améliorer son efficacité;
- aider les élèves à reconnaître les renforcements positifs auxquels ils sont exposés;
- amener le jeune à identifier des exemples de manifestation de soutien qu'il reçoit de la part des autres ou l'inviter à se demander de quel type de soutien ou de persuasion il a besoin. Comment peut-il reconnaître les formes de soutien et en prendre conscience selon le contexte?
- demander à l'élève comment il peut s'appuyer sur des apprentissages qu'il maîtrise et s'en servir pour se donner lui-même du renforcement positif;
- enseigner des stratégies d'apprentissage qui vont soutenir l'élève dans le traitement de l'information à apprendre.

4) LES ÉTATS PHYSIOLOGIQUES ET AFFECTIFS SATISFAISANTS

Dans ses mots, l'élève dirait : *Mon corps me parle!*

L'anxiété associée à une tâche diminue le sentiment d'efficacité personnelle et dégrade le niveau de réussite atteint (Lent, 2008, p. 75). Pour expliquer les effets de cette source, Capron (2010) reprend un exemple utilisé par Bandura, soit celui du comédien qui a le trac avant d'entrer en scène. Cet état, qui s'estompe une fois que la pièce est commencée, est une réaction normale. Elle n'empêche pas l'artiste de bien faire sa prestation et ne remet pas en cause la perception de son efficacité de comédien. Le fait d'être conscient des réactions de ce type est possible grâce à une autoévaluation de ses compétences, de sa force et de sa vulnérabilité, et de sa capacité à les transcender.

Bien que peu d'études aient porté sur cette source du SEP, on remarque qu'un élève qui a des croyances d'autoefficacité élevées devant une tâche est souvent celui qui est en mesure de résoudre le problème posé ou de relever un défi sans éprouver un niveau de stress qui le paralyse. « Si l'on réagit physiologiquement de manière exagérée, on peut être incapable de faire quelque chose que l'on aurait été parfaitement capable de réussir sans ces manifestations physiologiques de stress » (Raynal et Rieunier, 1997).

Pour plusieurs élèves, les situations d'examen sont souvent des moments qui donnent lieu à une pléiade de réactions physiologiques et affectives qui peuvent avoir un effet sur les croyances d'efficacité. Pensons à l'élève qui a les mains moites en raison du stress (tolérable ou intolérable) associé à une évaluation, à celui qui est rongé par la fatigue due au manque de sommeil et qui se présente en classe mal préparé, à celui qui gère mal son humeur et qui se montre impatient ou intolérant envers ses pairs et l'enseignant, alors qu'habituellement on observe chez lui tout le contraire, etc. Ces états physiologiques et affectifs indisposent l'apprenant et nuisent à son sentiment d'autoefficacité.

Exemples de pistes d'intervention

- installer un climat de classe respectueux et sécurisant (Capron, 2010);
- encourager l'élève à prendre quelques minutes avant un test ou un examen pour ramener à la conscience ses forces et ses atouts devant la tâche à réaliser;
- inviter l'élève à relativiser la tâche et à « dédramatiser » ses retombées;
- aider l'élève à lire ses émotions, à décoder ses réactions, à prendre conscience de son discours intérieur;
- amener l'élève à apprendre à agir sur son langage intérieur afin de mieux gérer le stress;
- rappeler les techniques de respiration ou la pertinence des exercices de relaxation pour se rapprocher d'un état calme;
- rappeler que les SEP sont aussi présents dans d'autres domaines plus généraux que les disciplines scolaires (ex. : la communication, la coopération, le leadership).

EN TERMINANT

Les interventions éducatives qui vont susciter chez l'élève un regard métacognitif sur son ou ses sentiments de compétence seront éclairantes. Le réflexe d'adopter ce regard métacognitif est favorisé par le biais d'interventions fréquentes et soutenues qui invitent le jeune à se questionner, à s'auto-observer. Cette auto-observation aide l'élève à prendre conscience des attitudes, des comportements ou des perceptions qui l'aident à maintenir un SEP positif. Elle contribue à soutenir son apprentissage du COSP.

Spécialement pour les parents et les enseignants

Dans un esprit de cohérence, la liste qui suit est tirée de l'ouvrage de Bandura et collab., (2009). On y propose des pistes spécifiques pour les enseignants et les parents. À noter que certaines de ces pistes ont brièvement été abordées précédemment. Dans ces cas, une reformulation permet d'en apprécier autrement la portée.

- **Offrir de l'aide déterminante plutôt que de l'aide directive**

L'aide déterminante est une aide de base. On la compare à l'aide offerte pour apprendre à pêcher à celui qui a faim. « Elle consiste à fournir juste assez d'information pour rendre le jeune capable de réussir par lui-même » (Bandura et collab., 2009, p. 169). Quant à elle, l'aide directive est celle qui fournit la solution à un problème. On la compare à celle qui consiste à donner le poisson. Sans être mal intentionné, l'adulte se trouve à *faire à la place de l'autre*, ce qui contribue à créer de la dépendance chez l'autre. « De plus, si la solution est fournie par un tiers, la réussite a peu de chance d'influer sur l'autoefficacité » (Bandura et collab., 2009, p. 169). Il peut être fort pertinent de montrer aux jeunes comment donner de l'aide aux pairs en modélisant l'aide déterminante.

- **Insister sur le développement de compétences plutôt que sur l'amélioration de soi**

Les auteurs suggèrent de proposer des tâches situées dans la zone proximale de développement (ZPD) des élèves. Autrement dit, prévoir une tâche qui présente un niveau de difficulté atteignable afin que les élèves puissent *goûter au succès*. « Les travaux scolaires devraient être suffisamment difficiles pour donner de l'énergie à l'élève, et pas trop compliqués pour le paralyser » (Bandura et collab., 2009, p. 155). Les jeunes eux-mêmes savent que la réussite de tâches difficiles est autogratifiante et énergisante, alors que la réussite de tâches simples apporte peu de satisfaction.

- **S'assurer que les interprétations des étudiants sont adaptatives**

En fait, c'est le jugement et l'opinion de l'élève sur sa propre performance qui aura un effet sur son SEP. Parfois, l'échec est inévitable. Certains diront que c'est le prix à payer pour réussir. Il importe dans ce cas de considérer l'échec ou l'erreur comme une occasion à saisir et d'en faire un levier pour apprendre. « L'autoefficacité ne peut pas fournir les compétences requises pour réussir, mais elle permet de produire les efforts et la persistance nécessaires pour acquérir ces compétences et les utiliser efficacement » (Bandura et collab., 2009, p. 156).

- **Favoriser la compétence et la confiance**

« ...accorder autant d'attention aux croyances en l'autoefficacité des jeunes qu'à leurs compétences réelles, parce que les résultats démontrent que les croyances sont de meilleures valeurs prédictives de la motivation, des choix relatifs aux études et des décisions concernant la carrière que des facteurs comme la préparation, les connaissances, la compétence ou les champs d'intérêt » (Bandura et collab., 2009, p. 164).

- **Contester le manque de confiance**

« À l'école, de nombreux élèves vivent des difficultés, pas parce qu'ils sont incapables de réussir, mais parce qu'ils sont incapables de croire qu'ils peuvent réussir » (Bandura et collab., 2009, p. 165). L'adulte peut agir sur le SEP des jeunes en les aidant à découvrir les fausses croyances ou les jugements inexacts que ceux-ci entretiennent. Pour contester le manque de confiance, rien de mieux que de proposer une tâche concrète à réaliser, qui a les attributs nécessaires pour que l'élève vive du succès.

- **Demander aux jeunes d'évaluer leur SEP**

Cela peut donner un aperçu de la motivation des élèves, de leur comportement et de leurs choix futurs. « Ce sont les croyances erronées à propos de soi plutôt que les faibles connaissances ou les habiletés inadéquates qui font souvent en sorte que les individus prennent des raccourcis sur le plan personnel, social et scolaire » (Bandura et collab., 2009, p. 166). Souvent, le manque de confiance et le faible SEP du jeune s'expliquent par une incompréhension des exigences de la tâche à réaliser ou de l'habileté à solliciter. Il s'agit ici d'aider l'élève à préciser quelle habileté ou quelles compétences sont nécessaires pour réaliser la tâche.

- **Aider les jeunes à entretenir leur sentiment d'autoefficacité adaptative**

Agir avec prudence lorsqu'on veut rendre les jeunes plus *réalistes* par rapport à leurs forces et à leurs défis afin d'éviter d'avoir involontairement un effet négatif sur leur SEP. Les auteurs affirment que « [...] les jugements les plus fonctionnels concernant l'autoefficacité sont ceux qui sont légèrement supérieurs à ce qu'un individu est réellement capable de faire, parce que cette surestimation sert à augmenter l'effort et la persévérance » (Bandura et collab., 2009, p. 167). Les interventions devraient viser à faire en sorte « que les jeunes connaissent mieux leur propre structure mentale sans diminuer la confiance, l'optimisme, le dynamisme et la passion » (Bandura et collab., 2009, p. 167). Ce qui amène les auteurs à poser la question suivante : « À quoi sert de rêver si nos rêves ne nous mènent pas plus loin? » (Bandura et collab., 2009, p. 167).

- **Rendre les pratiques autorégulatrices automatiques et habituelles**

Ce sont d'une part des pratiques que l'élève peut utiliser, quelle que soit la tâche, l'activité ou la situation. Ce sont en général des méthodes qui favorisent les croyances en l'autoefficacité et pour lesquelles on souhaite des interventions qui les rendent automatiques et habituelles chez les élèves.

Voici quelques-unes de ces méthodes (Zimmerman, 1999, cité dans Bandura et collab., 2009, p. 168) :

- finir ses devoirs à temps;
- étudier et se concentrer sur les matières scolaires;
- prendre efficacement des notes pendant les cours;
- être capable d'utiliser la bibliothèque pour faire ses devoirs;
- planifier efficacement les travaux scolaires;
- se souvenir de l'information présentée en classe et dans les manuels;
- organiser un endroit pour étudier à la maison sans source de distraction, se motiver à faire les travaux scolaires,
- participer aux discussions en classe.

- **Se fixer des objectifs à court terme plutôt qu'à long terme**

Bien que dans la vie, l'atteinte d'objectifs à long terme soit essentielle, à l'école, le fait de découper une tâche en morceaux ou en étapes a un effet sur la motivation de l'élève. Parce que les objectifs à court terme sont plus rapidement atteignables dans le temps, ils ont aussi l'avantage d'avoir un effet positif sur le sentiment d'autoefficacité. « Non seulement ils donnent l'impression que la tâche est plus facilement gérable, mais la rétroaction plus fréquente peut communiquer une impression de maîtrise » (Bandura et collab., 2009, p. 169), c'est-à-dire que l'élève peut mieux juger de l'effet de ses actions et il obtient une preuve que son expertise augmente.

- **Créer des occasions de généraliser les croyances en l'autoefficacité**

« [...] les croyances résultant d'une série d'expériences peuvent influencer les nouvelles expériences » de sorte que « les fortes croyances en l'autoefficacité peuvent maximiser les chances de succès dans les activités connexes » (Bandura et collab., 2009, p. 170). Par exemple, l'élève qui a développé sa capacité à rédiger des textes pourra se dire qu'il peut aussi rédiger des poèmes.

- **Insister sur une orientation tournée vers la maîtrise des objectifs**

Cela consiste à encourager le jeune à chercher à développer ses connaissances, à accorder une importance à l'effort, à considérer l'erreur comme normale en ce sens qu'elle est parfois inévitable, et à en faire une occasion d'apprendre (voir le guide d'accompagnement COSP du primaire, le thème du contenu ATOUTS EN SITUATION DE TRANSITION. Le tableau 3 : *Trois facteurs de protection qui favorisent la transition du primaire au secondaire* présente des exemples de ce qui est appelé *locus de contrôle interne* ou *lieu de maîtrise*).

ANNEXE C

PISTES PÉDAGOGIQUES POUR CONTRIBUER À DÉVELOPPER LE SEP DES ÉLÈVES

Les exemples qui suivent sont adaptables à la plupart des contextes d'intervention avec les jeunes et sont associés à des actions pédagogiques :

- Assigner des buts clairs, stimulants et atteignables, que ce soit par rapport à une tâche à réaliser, un défi à relever (Bouffard, 2011). Il est plus probable que le SEP de l'élève soit élevé si on lui donne une tâche qui s'accompagne d'un objectif précis à atteindre dans un temps donné et dans un but proche, que dans une situation où le but est éloigné. Le but proche a plus d'impact, car il facilite la comparaison entre la performance de l'élève et ses propres standards (Lieuury et Fenouillet, 2013). Voici des exemples de consignes illustrant une tâche liée à un but proche et à un but éloigné :
 - **But proche**
De lundi à jeudi, vous aurez trois périodes de lecture en classe pour lire les deux premiers chapitres du roman et répondre aux questions 6 à 10. Vous devez remettre votre travail ce vendredi après-midi.
 - **But éloigné**
Durant l'étape, vous aurez à lire tous les romans de la liste. Vous devrez répondre à des questions de compréhension et remettre un résumé de lecture d'ici la fin de l'étape.
- Enseigner des connaissances et des stratégies qui font défaut, autrement dit, dont l'utilisation est déficiente ou parce que la stratégie est mal utilisée ou utilisée dans un mauvais contexte (Bouffard, 2011). Par exemple, outiller l'élève pour traiter l'information à retenir dans la matière et les stratégies pertinentes qui permettent de réaliser la tâche. Il est à noter que tous les COSP ont l'avantage d'être formulés de manière à faire appel à au moins une stratégie cognitive ou métacognitive. Les stratégies d'apprentissage sont utiles pour les élèves. Elles les aident à savoir comment s'y prendre pour traiter l'information et atteindre un but. Dans le contexte des COSP, elles agissent à titre de levier pour soutenir l'apprentissage de notions en orientation scolaire et professionnelle.
- Donner de la rétroaction reliant résultats et efforts, et focaliser sur les acquis plutôt que sur les erreurs et sur le développement de l'intelligence et des habiletés (Bouffard, 2011).
- Faire prendre conscience aux élèves de leurs comportements et de leurs attitudes devant les obstacles (Bouffard, 2011). Cette chercheuse explique que toute personne qui aborde une tâche en croyant et en se disant qu'elle n'y arrivera pas ou qu'elle doute de pouvoir réussir, qu'elle se dit intérieurement qu'elle ne croit pas être capable de faire la tâche, bref, toute personne ayant ce genre de discours intérieur risque fort de se diriger vers un échec (voir l'image de la dynamique du SEP).
- Demander aux élèves de tenir un journal de bord qui favorise une réflexion critique sur soi, sur ses attitudes et son développement intrapersonnel, c'est-à-dire ses ressources internes (Bouffard, 2011). Le fait d'avoir des traces est en quelque sorte une façon de se donner des preuves tangibles pour prendre conscience qu'on fait des pas en avant, que ses connaissances et ses compétences évoluent, qu'on réussit à franchir des étapes. Il semble que « [...] les techniques qui ont pour but d'explicitier les savoirs, savoir-faire et habiletés des personnes et de les recenser dans un portfolio, participent aux renforcements de leurs SEP » (Blanchard, 2009, p. 413).
- Assurer l'élève du soutien de l'adulte : cela laisse entendre qu'il est reconnu comme personne, que cela vaut la peine qu'on s'occupe de lui, qu'il est capable d'apprendre et qu'il a sa place avec les autres. Bandura (2009) présente cette piste en rappelant l'importance de considérer les jeunes comme des personnes « capables » et de faire en sorte qu'ils le sachent.
- « Le sentiment d'efficacité personnelle est un élément essentiel dans la construction d'une personnalité efficace et heureuse; le pédagogue peut contribuer à cette construction en organisant des situations d'enseignement/apprentissage grâce auxquelles les enfants réussissent fréquemment et sont souvent renforcés positivement (pédagogie de la réussite) » (Raynal et Rieunier, 1997, p. 447).

Pour en savoir plus

- Entrevue de Thérèse Bouffard, UQAM, *La clé de la motivation scolaire* :
<https://www.youtube.com/watch?v=FsXtXkBJzIA>.
- Document PowerPoint de Thérèse Bouffard ayant servi à préciser ce COSP :
http://www.crevale.org/upload/File/2011-12/CREVALE_2010-11_TBouffard.PDF.
- Fiche n° 10 dans *Réunir, réussir* :
http://www.researeussitemontreal.ca/wpcontent/uploads/2015/08/Fiche10_Motivation_engagement.pdf.

ANNEXE D

DÉFINITION DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

La notion de réussite éducative englobe la réussite scolaire (Laferrière et collab., 2011) et va au-delà de la diplomation et de la qualification. La réussite éducative tient « compte de l'atteinte du plein potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, affectives, sociales et physiques. Elle vise l'apprentissage de valeurs, d'attitudes et de responsabilités qui formeront un citoyen responsable, prêt à jouer un rôle actif sur le marché du travail, dans sa communauté et dans la société » (MEES, 2016, p. 6).




La *Politique de la réussite éducative*, qui vise notamment l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous¹⁹, introduit un élargissement de la réussite que peut vivre le jeune. La réussite éducative a en effet l'avantage de tenir compte non seulement des aspects importants des trois missions de l'école québécoise : instruire (le savoir scolaire), socialiser (le savoir-être) et qualifier (la préparation à l'insertion socioprofessionnelle), « mais également d'autres acquis fondamentaux des élèves, en lien par exemple avec une identité citoyenne ou un cheminement vocationnel éclairé qui peut s'acquérir à l'école mais aussi à l'extérieur de l'école » (Lapointe et Sirois, 2011, p. 2). Elle concerne notamment l'apprentissage d'attitudes, de comportements et de valeurs qui favorisent l'adaptation du jeune à son environnement. Il faut rappeler que la réussite éducative fait aussi référence à la réussite dans l'éducation d'un enfant (Lapointe et Sirois, 2011). Elle n'appartient donc pas uniquement au monde scolaire.

19 <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative>

3.3.2 LE TABLEAU ET LA PLANIFICATION DES COSP AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

En consultant la liste des COSP du deuxième cycle du secondaire, le lecteur remarquera que certains d'entre eux s'imposent naturellement selon une séquence. Par exemple, avant de traiter du thème PRÉFÉRENCES PROFESSIONNELLES ET PROFIL PERSONNEL en troisième secondaire, il semble aller de soi que l'élève ait d'abord pu faire l'ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL. En ce sens, certains COSP constituent des bases pour préparer l'élève à un autre COSP. La rubrique du document intitulée Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire fournit des indications à cet égard pour chacun des contenus du deuxième cycle. Soulignons toutefois que l'ordre dans lequel les COSP sont traités peut varier d'une école à l'autre selon leur réalité et les pratiques en place.

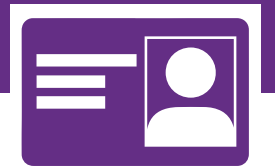
Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP)

AXES	2 ^e CYCLE DU SECONDAIRE	
	Début du cycle (3 ^e secondaire)	Fin du cycle (4 ^e et 5 ^e secondaire)
 <p>CONNAISSANCE DE SOI (trois aspects)</p>	<p>PERSONNEL</p> <p>ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL Élaborer l'ébauche de son profil personnel en s'appuyant sur ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs</p>	<p>BILAN DU PROFIL PERSONNEL Organiser ses apprentissages sur la connaissance de soi pour faire le bilan de son profil personnel</p> <p>PROJET DE VIE Anticiper l'ébauche d'un projet d'avenir (personnel, professionnel ou citoyen)</p>
 <p>CONNAISSANCE DU MONDE SCOLAIRE</p>	<p>SOCIAL</p> <p>RÉPÉRCUSSIONS DES CHOIX SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE Anticiper les conséquences des choix personnels ou scolaires qui influencent la poursuite de son cheminement scolaire</p>	<p>PRÉPARATION À LA TRANSITION S'autoréguler par rapport à sa préparation à la transition</p>
 <p>CONNAISSANCE DU MONDE DU TRAVAIL</p>	<p>SCOLAIRE</p> <p>PRÉFÉRENCES PROFESSIONNELLES ET PROFIL PERSONNEL Sélectionner des préférences professionnelles qui correspondent à son profil personnel</p>	<p>PERCEPTIONS ET RÉALITÉ DU MONDE DU TRAVAIL Vérifier ses perceptions par rapport à la réalité et aux exigences du monde du travail</p>

TROISIÈME SECONDAIRE (DÉBUT DU CYCLE)

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (DÉBUT DU CYCLE)

AXE 1 : CONNAISSANCE DE SOI (SOI PERSONNEL, SOCIAL ET SCOLAIRE)



COSP

ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL

Élaborer l'ébauche de son profil personnel en s'appuyant sur ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs

En bref, l'élève apprend :

- que la connaissance de soi se poursuit tout au long de la vie;
- que des éléments comme ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs lui sont utiles pour faire une ébauche de qui il est;
- qu'une bonne connaissance de soi est nécessaire pour envisager ses projets d'avenir;
- que le fait d'intégrer ce qu'il apprend sur lui dans un profil l'aide à préciser son identité.

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

Au premier cycle du secondaire, trois thèmes des six contenus obligatoires portaient sur la connaissance de soi. L'élève a appris ce qu'est le **SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP)**, puis il en a approfondi le sens en sélectionnant des exemples d'attitudes, de perceptions ou de comportements qui contribuent à maintenir un SEP. Il a ensuite porté un regard global sur ce qui l'intéresse et, à l'inverse, sur ce qui retient peu ou pas son attention sur le plan scolaire et extrascolaire. Cela lui a permis de regrouper ses découvertes et de leur donner un sens avec le thème du contenu **CHAMPS D'INTÉRÊT**. Le troisième thème l'a amené à apprendre que des atouts personnels et scolaires à sa portée contribuent à la **RÉUSSITE SCOLAIRE**. Les apprentissages faits avec ces COSP aident à éclairer l'élève sur son profil personnel.

Au début du deuxième cycle, l'élève *sélectionne* de l'information sur la connaissance de soi pour en arriver, grâce à la stratégie *Élaborer* associée au présent COSP, à intégrer ce qu'il a appris jusqu'à maintenant. Le fait de tirer des constats de cette information va lui permettre d'en extraire du sens et d'élaborer l'ébauche d'un profil qui le décrit.

Intention du COSP

Dans le cadre des apprentissages en orientation du deuxième cycle du secondaire et dans la continuité de ceux réalisés au premier cycle, ce contenu fournit au jeune une occasion de commencer à réunir les apprentissages effectués jusqu'à maintenant sur la connaissance de soi. Pour une première fois, il est convié à répertorier et à *sélectionner* plusieurs aspects qui le caractérisent, dont ses intérêts et ses aptitudes, puis à faire le point sur ses aspirations et ses valeurs.

L'objectif est de permettre à l'élève de commencer à dégager des éléments phares qui vont l'aider à amorcer une ébauche de son profil personnel. Pour le soutenir dans cet exercice, il aura recours à la stratégie cognitive *Élaborer*. *Élaborer* signifie que l'élève réunit l'information (ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs) pour ensuite en dégager des éléments signifiants pour lui. Par exemple, il peut faire des liens entre eux, expliquer les liens qui illustrent comment il se perçoit ou présenter ces liens dans des exemples. Le but est d'élaborer une compréhension qui va lui servir à faire l'ébauche de son profil personnel. Au point 3.1.5, on trouve les détails de la stratégie d'apprentissage *Élaborer*.

Définition du concept de profil personnel

Si, en classe, on demandait aux élèves de lever la main s'ils peuvent répondre à la question « Qu'est-ce qu'un profil Facebook? », il est fort possible que la grande majorité d'entre eux auraient la main levée. Si on leur demandait d'expliquer ce qu'est un tel profil, on obtiendrait probablement une réponse disant que cela fait référence aux informations qui concernent une personne ou qui la décrivent.

Dans le cadre des COSP, la notion de profil peut être comprise comme étant l'ensemble des éléments qui caractérisent une personne (Villers, 2004). Rappelons que les intérêts, les aptitudes, les aspirations et les valeurs sont quelques-uns des éléments de base qui ont été abordés dans le continuum des contenus obligatoires en orientation jusqu'à maintenant. Ce sont d'abord ces éléments qui servent de référence pour l'élaboration du profil personnel de l'élève. Ce dernier peut toutefois ratisser plus large, s'il le souhaite.

Pourquoi ce contenu

Au début du deuxième cycle du secondaire, l'élève se rapproche du moment où il aura à faire des choix concernant son orientation. Aussi, pour se préparer et *anticiper* son avenir, il a besoin de connaissances de base. Pour aider à situer quelques-unes de ces connaissances, le DGF *Orientation et entrepreneuriat* incite les intervenants scolaires à faire vivre à l'élève des situations qui favorisent la « connaissance de ses talents, de ses qualités, de ses champs d'intérêt et de ses aspirations personnelles et professionnelles » et à faire émerger « la conscience des liens entre la connaissance de soi et ses projets d'avenir » (MELS, 2007, p. 7). Dans le même esprit, des auteurs mettent l'accent sur l'importance de se questionner sur ses « intérêts, ses valeurs, sa personnalité (ex. : persévérance, esprit d'initiative, patience), ses aptitudes, etc. » (Cournoyer et Lachance, 2014, p. 35). En outre, cette connaissance de soi se doit d'être suffisante pour être éclairante et permettre à l'élève d'avoir un jugement éclairé avant de « choisir un métier ou un champ d'intérêt vers lequel s'orienter » (MELS, 2013, p. 18).

L'occasion d'élaborer une ébauche de son profil personnel permet à l'élève d'apprécier ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas et ce qu'il aurait besoin de savoir le concernant, car « il faut d'abord savoir qui on est avant d'examiner les différentes possibilités qui peuvent s'offrir à nous et, en fin de compte, de fixer un choix de formation de carrière » (MEQ, 2002, p. 20).

Cet exercice préparatoire sera utile aux élèves dans leur cheminement vocationnel, car l'orientation « constitue un prolongement de leur identité et non seulement le fruit d'une décision qu'ils doivent prendre parce qu'il faut étudier ou travailler » (Bégin, Bleau et Landry, 2000, p. 22-23). De plus, l'ébauche de son profil personnel servira d'assise à l'élève pour amorcer ce cycle qui l'amène vers une qualification et qui lui fait faire des pas vers son avenir professionnel.

Du point de vue développemental, l'adolescence est aussi cette période de la vie durant laquelle le jeune éprouve le besoin de construire une image et une représentation de lui-même qui sont cohérentes. Pour ce faire, il procède « à l'intégration des différents aspects de sa personnalité, de ses expériences passées et de ses projets d'avenir » (Cohen-Scali et Guichard, 2008, cités dans Masdonati, Bangali et Cournoyer, 2016, p. 178). Le COSP invite donc l'élève à prendre conscience de ce début d'intégration identitaire en réalisant l'ébauche d'un profil personnel.

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

Ce COSP est en quelque sorte un fil conducteur pour plusieurs autres contenus, puisqu'en orientation, il importe de partir de soi pour s'engager dans un cheminement vocationnel et, éventuellement, prendre des décisions qui vont orienter son avenir.

Ce COSP sera réinvesti en troisième secondaire dans le thème **PRÉFÉRENCES PROFESSIONNELLES ET PROFIL PERSONNEL** et dans le contenu prévu à la fin du cycle qui porte sur le **BILAN DU PROFIL PERSONNEL**.

Suggestions de pistes d'intervention

Les pistes qui suivent sont des exemples pour illustrer des façons de contextualiser le COSP en classe.

1. Réactiver les connaissances

Soutenir la réactivation des connaissances antérieures sur les intérêts, les aptitudes, les aspirations et les valeurs est une piste pertinente, car elle prépare l'élève en l'aidant à se remémorer les connaissances dont il aura besoin pour la suite des choses. Dans le même ordre d'idées, demander à l'élève de réinvestir la stratégie *Élaborer* en formulant sa définition de ce qu'est une aspiration, une valeur, etc., lui sera utile dans sa préparation.

2. Programmes disciplinaires (infusion)

L'infusion d'un COSP dans une discipline est une pratique gagnante. Dans certains contextes, elle peut trouver des ancrages signifiants dans une discipline plutôt que dans une autre. Rappelons toutefois que si une telle approche est privilégiée par l'école, elle doit prévoir de permettre à tous les élèves de troisième secondaire de vivre les apprentissages attendus par le COSP. Dans ce contexte, la vigilance est de mise si l'infusion est envisagée dans un programme optionnel. Par exemple, le contenu peut être contextualisé en français dans une production appuyée sur un élément comme *la cohérence et l'organisation du texte*²⁰. L'adulte peut alors demander aux élèves de tenir compte, dans la rédaction d'un texte qui présente l'ébauche de leur profil personnel, soit de *la reprise de l'information*, soit de *l'harmonisation des temps verbaux autour du temps dominant (présent)*, soit de *la non-contradiction entre les éléments de l'explication*.

En français, langue seconde, les élèves peuvent produire un compte rendu en utilisant les principaux éléments consignés sur la connaissance de soi pour décrire en quoi l'ébauche de leur profil leur a permis d'en apprendre sur eux-mêmes.

3. S'appuyer sur des traces ou des représentations graphiques

Pour permettre aux élèves de construire l'ébauche de leur profil, on peut leur suggérer de répertorier tous les éléments qui les caractérisent, de *sélectionner* les plus pertinents, puis d'assembler le tout sous une forme graphique ou visuelle (ex. : images, dessins, tableaux, schémas, affiches ou cartes conceptuelles). Le produit fini permet à l'élève de prendre du recul et d'apprécier ce qu'il a appris. C'est une trace concrète lui faisant réaliser que la stratégie *Élaborer* a permis de rendre visible une ébauche de son profil, lequel contribue à intégrer des éléments de la connaissance de soi.

4. Autres pistes

- Amener les élèves à reprendre la stratégie *Élaborer* pour expliquer ce que l'exercice de faire l'ébauche du profil personnel leur a permis d'apprendre.
- Pour aller plus loin, collaborer avec les professionnels de l'orientation pour inviter les élèves à approfondir leur profil à l'aide d'un outil permettant de regrouper différents aspects de leur personnalité (ex. : la typologie de Holland).
- En collaboration avec les élèves, convier les parents à compléter le profil personnel de leur enfant (ex. : à la suite d'une discussion).

20 Pages 44, 47, 70-72, 95-97, Progression des apprentissages du programme de français du deuxième cycle du secondaire.

En terminant

Les notions relatives à la connaissance de soi sont souvent du domaine de l'abstrait. Ce COSP, qui convie les élèves à faire une ébauche de leur profil, est un exercice concret qui permet à chacun de prendre conscience des connaissances apprises par rapport à lui-même. Les connaissances utiles pour tracer une ébauche de son profil sont notamment celles que l'élève a précédemment vues dans les COSP, soit ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs. L'élève qui peut enrichir son profil avec d'autres éléments est encouragé à le faire. Si, par contre, l'exercice s'avère difficile pour celui qui détient de l'information insuffisante, la prise de conscience des zones à explorer devient alors l'objectif à travailler.

La stratégie d'apprentissage *Élaborer* va aider l'élève à jongler avec l'information au sens où elle l'amène à s'approprier des notions, à les comprendre, à faire des liens avec ce qu'il connaît et à mettre le tout en mots. Par exemple, l'élève qui élabore et se construit une définition de ce qu'est une aptitude ou une valeur est mieux conscientisé pour observer lesquelles s'appliquent à lui. Par le fait même, le recours à cette stratégie cognitive rend l'élève apte à traiter l'information et à la comprendre pour construire une ébauche de son profil.

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (DÉBUT DU CYCLE)AXE 2 : CONNAISSANCE DU MONDE
SCOLAIRE

COSP

RÉPERCUSSIONS DES CHOIX SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE

Anticiper les conséquences des choix personnels ou scolaires qui influencent la poursuite de son cheminement scolaire

En bref, l'élève apprend :

- que durant le deuxième cycle, plusieurs occasions l'amènent à faire des choix personnels et scolaires;
- que des choix entraînent des répercussions (positives ou négatives) sur la poursuite de son cheminement scolaire;
- que les hypothèses de choix qu'il émet lui permettront d'anticiper les répercussions qui pourraient en découler;
- que le fait d'anticiper les conséquences de ses décisions aide à faire des choix plus éclairés.

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

Au premier cycle du secondaire, le COSP ayant pour thème le **SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS** a permis à l'élève de *comparer* ce qui distingue les différentes voies de qualification du système scolaire québécois. Avec le thème **PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2^e CYCLE DU SECONDAIRE**, il s'est préparé au passage vers le deuxième cycle en prenant connaissance des choix scolaires et en *anticipant* ceux qui s'offraient à lui en fonction de ses aptitudes et de ses champs d'intérêt.

Intention du COSP

Au début du deuxième cycle du secondaire, ce contenu donne à l'adolescente ou l'adolescent l'occasion de constater plus explicitement ce que ses choix personnels ou scolaires amènent comme répercussions et possibilités pour la poursuite de son cheminement scolaire. La stratégie métacognitive *Anticiper* fournit à l'élève une chance de se projeter dans l'avenir pour tenter de prévoir en quoi ses choix personnels et scolaires peuvent avoir des conséquences sur lui, sur son avenir et sur son cheminement scolaire. Il est appelé à réfléchir aux retombées de ses choix et, par ricochet, aux décisions qu'il prend au quotidien. Il est encouragé à porter son regard sur les effets de ses décisions non seulement à court terme, mais aussi à moyen et à long terme. Ajoutons que lorsqu'il est question d'anticiper les répercussions des choix, les choix personnels sont également à considérer. Au point 3.1.5, on trouve les détails de la stratégie d'apprentissage *Anticiper*.

Définition du concept de choix

Inscrit dans l'axe de la connaissance du monde scolaire, le thème de ce contenu porte sur la notion de choix et ses répercussions. Que veut dire choisir lorsqu'on est un élève de troisième secondaire? De quels choix s'agit-il?

Rappelons que dans sa vie de tous les jours, l'adolescente ou l'adolescent est appelé à faire des choix et, parfois, des non-choix. Ces derniers peuvent se traduire par une forme de choix passif ou de choix par défaut.

Certains des choix sont de nature personnelle, alors que d'autres sont de nature scolaire. Parmi ces choix, certains ont peu d'impact sur le cheminement scolaire, tandis que d'autres peuvent avoir des répercussions qui susciteront soit de la satisfaction, soit des regrets plus loin, plus tard. C'est le sens commun associé à la notion de choix dont il est question dans ce contenu, c'est-à-dire *l'action de choisir, de décider de quelque chose*, et la décision est « l'action de choisir entre différentes options; selon une hiérarchie de références; dans une situation incitant à le faire » (Gati, 1986; Patton et McMahon, 1999; Forner, 2001, cités dans Cournoyer, 2008, p. 64).

Dans ce COSP, la notion de choix est synonyme de décider, alors que la notion de répercussions est quant à elle synonyme de conséquences. « Selon Blesson (2001), la décision implique l'engagement, la responsabilité et l'obligation » (Cournoyer, 2008, p. 65). Bref, faire des choix personnels et scolaires et anticiper les conséquences qu'ils peuvent entraîner sur son cheminement, c'est une façon d'« aménager l'avenir à partir d'une action dans le présent » (Cournoyer, 2008, p. 66). Il est important que les élèves comprennent que la notion de répercussions se réfère tant à ce qui est positif qu'à ce qui est négatif.

La stratégie d'apprentissage associée à ce COSP amène l'élève à anticiper, c'est-à-dire à se détacher du présent pour tenter de prévoir ou d'envisager quelles pourraient être les conséquences de ses décisions et de ses choix personnels ou scolaires sur son cheminement scolaire à venir. Les décisions peuvent avoir des répercussions à court, moyen ou long terme. Ce sont donc ces types de choix qui font l'objet du COSP.

Pourquoi ce contenu

L'adolescence est souvent dépeinte comme une période de la vie où le présent, le « ici et maintenant » et l'immédiateté occupent une place prépondérante. Anticiper son avenir n'est pas un réflexe quotidien ni naturel pour les jeunes. Par exemple, les observations de nombreux intervenants scolaires constatent cet état de fait chez les adolescents de cinquième secondaire lorsqu'approche la fin du mois de février. Chaque année, « une part importante des élèves attendent l'imminence de la date du 1^{er} mars pour enclencher une réflexion sur la prise de décision concernant leur avenir » (Cournoyer et Lachance, 2014, p. 118). Selon ces auteurs, « il apparaît pertinent d'intervenir sur la question du "pouvoir agir" "ici et maintenant" des jeunes sous la forme d'une éducation à l'autonomie (des décisions de carrière et de toutes celles à prendre dans la vie) » (p. 118). Cela semble d'autant plus important que « la construction des choix professionnels fait partie du développement de l'identité à l'adolescence » (Lannegrand-Willems, 2012, p. 316).

Pour une bonne part des adolescents, apprendre à prévoir et à anticiper, ne serait-ce que dans le contexte des COSP, est utile pour décider de la direction qu'ils souhaitent donner à leur cheminement personnel, scolaire et professionnel. Prendre une décision qui aura des répercussions sur son cheminement scolaire « requiert la détention d'un niveau suffisant de connaissance de soi et du monde pour hiérarchiser efficacement ses préférences » (Cournoyer, 2008, p. 64).

En matière de choix scolaires, les élèves de troisième secondaire ont, par exemple, selon l'organisation scolaire dans laquelle ils évoluent, un choix de séquence mathématique à faire pour poursuivre leur cheminement l'année suivante. Ce choix viendra influencer ce qu'ils vivront comme conditions scolaires en quatrième et en cinquième secondaire. Pour que leur décision soit éclairée, l'école a avantage à les amener à réfléchir aux conséquences de leur choix, non seulement à court terme, mais également à moyen et à long terme. Par exemple, il est essentiel de savoir que le choix d'une séquence mathématique de nature plus scientifique (Sciences naturelles ou SN) exigera de l'élève un investissement de soi important et fera appel à un intérêt pour la recherche et les sciences. L'élève doit donc être conscient des exigences de la séquence choisie et du fait qu'elle le prépare à des options collégiales. Les choix scolaires concernent aussi la décision de poursuivre ses études en formation professionnelle ou au collégial ou encore d'intégrer le marché du travail.

En matière de choix personnels, l'élève, qui est maître de ses décisions, n'aura probablement pas toujours le réflexe d'envisager leurs répercussions sur sa vie scolaire et sur la poursuite de son cheminement. Consacrer ou non du temps à ses devoirs et à ses travaux ou à l'étude à la maison, occuper ou non un emploi à temps partiel ou qui exige de travailler tard le soir durant ses études, saisir ou non l'occasion d'assister aux périodes de récupération offertes dans certaines matières pour combler un retard ou consolider un apprentissage, toutes ces décisions peuvent avoir des répercussions positives ou négatives sur la direction que prendra son cheminement scolaire.

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

Prendre des décisions qui ont ou auront des répercussions sur son cheminement scolaire suppose une connaissance de soi aiguisée et une base d'information suffisante pour servir d'appui. Par conséquent, le thème du COSP qui invite l'adolescente ou l'adolescent à élaborer une ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL est en lien avec le présent contenu.

Le fait de prendre conscience des conséquences de ses choix aide le jeune à adopter une posture réflexive et à mettre les choses en perspective. Les décisions que prend l'élève et les répercussions qui en découlent pourront être réinvesties dans le thème du COSP de la fin du deuxième cycle du secondaire qui l'invite à anticiper un PROJET DE VIE.

D'autre part, les choix que font les élèves et les répercussions de ces choix viendront jouer un rôle dans le thème du COSP de la fin du deuxième cycle du secondaire qui traite de la PRÉPARATION À LA TRANSITION.

Suggestions de pistes d'intervention

Étant donné que les choix concernent la personne elle-même et que les motifs qui mènent à ces choix sont plus ou moins conscients chez les élèves, des interventions qui font appel à la réflexion et à l'introspection sont favorables. Voici quelques suggestions en ce sens :

1. Envisager des étapes pour faire un choix

Pour arrêter un choix et le conclure par une décision éclairée, l'élève doit avoir eu l'occasion de traiter l'information en toute connaissance de cause. Il s'agit d'interventions indiquées lorsque celles-ci amènent les élèves à réaliser qu'avant de faire des choix, des étapes sont incontournables. Par exemple, avant de prendre une décision qui aura des répercussions sur son cheminement scolaire, et pour obtenir des conditions lui permettant d'anticiper, l'élève s'assure de :

- recueillir suffisamment d'information sur le contexte qui exige de prendre une décision (qualité et quantité);
- se fixer des critères pour donner une direction à sa recherche et ainsi sélectionner de l'information pertinente (exemple de critère de sélection : je cherche de l'information qui correspond à mon profil personnel, donc qui répond à mes intérêts, mes aptitudes, mes aspirations et mes valeurs);
- retenir d'autres critères qui vont l'aider à estimer les répercussions anticipées;
- réfléchir à ce qui, dans les circonstances, lui convient le mieux.

Prendre une décision à partir d'une possibilité de choix, « c'est également agir après avoir analysé toutes les possibilités et l'ensemble des conséquences sur les plans [...] personnel, familial et social. C'est enfin recourir aux stratégies appropriées, user de son sens critique, saisir les occasions d'apprendre à mieux se connaître et développer la confiance qui permettra d'assumer ses choix » (MEES, 2018, p. 17).

2. Consolider la connaissance de soi

Les membres d'une équipe-école qui incitent fréquemment les élèves à acquérir, à enrichir puis à consolider la connaissance de soi à l'égard des éléments qui guident la prise de décision et l'évaluation de ses conséquences outillent les jeunes par rapport à leur cheminement personnel et vocationnel. Ces données sont importantes lorsque vient le moment de considérer des choix et de prendre des décisions.

Pour envisager les répercussions de ses choix sur son cheminement personnel et scolaire, l'élève doit être conscient qu'il a un pouvoir d'action et qu'il endosse le rôle qui lui revient (locus de contrôle interne) pour donner une orientation à sa vie scolaire. Le point suivant donne des exemples s'appliquant aux élèves qui ont un choix de cours à faire pour l'an prochain.

3. Répercussions des choix scolaires

En troisième secondaire, les élèves sont conviés à choisir des options de cours pour la quatrième et la cinquième secondaire. Que ce soit pour un cours de mathématique (CST, TS, SN)²¹, un cours de science (ST, ATS, STE, SE)²² ou un cours optionnel, ils font face à des choix qui auront des répercussions sur leur cheminement scolaire futur. Dans cet important contexte de vie, lorsque les élèves sont accompagnés par des acteurs signifiants, comme leur enseignante ou leur enseignant de mathématique, les professionnels de l'orientation ainsi que leurs parents, il ne peut y avoir que

21 CST : Culture, société et technique; TS : Technico-sciences; SN : Sciences naturelles.

22 ST : Science et technologie; ATS : Applications technologiques et scientifiques; STE : Science et technologie de l'environnement; SE : Science et environnement.

des bienfaits. En effet, pour anticiper les conséquences des choix qu'ils feront, les jeunes ont besoin d'avoir des informations précises en lien avec :

- les programmes qui s'offrent à eux (les caractéristiques des cours telles que les exigences, le contenu, les objectifs ainsi que la visée);
- les exigences et les préalables des formations postsecondaires;
- les cheminements possibles;
- la connaissance de leurs intérêts, leurs aptitudes, leurs aspirations et leurs valeurs.

En ayant accès à ces informations, les élèves sont plus éclairés pour anticiper leur avenir scolaire et professionnel et prendre des décisions qui s'y rapportent. Bien entendu, ces décisions ne sont pas irréversibles, car grâce aux diverses passerelles et aux programmes d'intégration, il est toujours possible de reprendre un cours ou de s'orienter dans une autre direction à la fin du secondaire.

4. Répercussions des choix personnels

Lorsqu'elles sont positives, les répercussions des choix faits par l'élève provoquent généralement un sentiment de satisfaction. Par contre, lorsqu'elles sont négatives, elles peuvent influencer le cheminement scolaire. Prenons par exemple un élève qui choisit d'autres priorités que l'école, qui ne met pas d'efforts ou qui investit peu de temps dans ses études. Il est possible que, dans l'immédiat, il ne voie pas les répercussions de ses choix sur son cheminement scolaire.

Pourtant, ces répercussions peuvent lui fermer des portes et lui interdire, par exemple, l'accès à des programmes qui requièrent des résultats plus élevés que ceux qu'il obtient. Elles peuvent aussi le mener à une situation de vulnérabilité dans des cours de fin de cycle aux exigences plus grandes, comme les matières obligatoires pour la sanction des études.

D'autre part, l'élève qui se contente d'obtenir la note minimale (60 %) doit réaliser que, du même coup, il limite ses perspectives d'avenir, surtout si son attitude et ses choix ne correspondent pas à son potentiel. Même s'il peut se rattraper, certaines conséquences, telles qu'une modification ou un prolongement de son parcours scolaire, risquent de changer son projet de vie. Si, au contraire, l'élève décide de s'engager et de s'investir dans ses études parce qu'il a pris conscience des répercussions de ses choix, il s'ouvre à plus de possibilités qui pourront correspondre davantage à son potentiel. Bref, le présent contenu aide l'école à agir sur la persévérance des jeunes en les amenant à se rendre compte que les choix qu'ils font maintenant orientent leur avenir.

En terminant

Ce COSP incite les élèves à quitter temporairement l'immédiateté de leur réalité quotidienne pour se projeter dans l'avenir. Le recours à la stratégie métacognitive *Anticiper* leur permet de s'imaginer différents scénarios et d'*anticiper* leurs répercussions positives ou négatives avant de prendre une décision qui pourrait avoir des impacts sur la poursuite de leur cheminement scolaire.

Pour *anticiper*, c'est-à-dire pour être en mesure de prévoir l'avenir et de s'y projeter, l'élève a besoin d'information. Selon Christian Bégin (communication personnelle, 2018), lorsque l'élève n'a pas de connaissances, il y a des futurs qu'il ne peut pas anticiper²³. L'utilisation de cette stratégie suppose donc que l'élève puisse préalablement recueillir de l'information de diverses sources et qu'il fasse l'exercice de produire différents scénarios de choix en précisant leurs avantages, leurs inconvénients et leurs répercussions sur son cheminement scolaire. Il doit en outre être capable d'étaler les répercussions de ces scénarios dans le temps (ex. : *Quelles sont en ce moment les retombées à prendre en considération dans ma situation actuelle? Qu'est-ce que j'entrevois comme conséquences l'an prochain? Qu'est-ce que cela m'ouvre ou me ferme comme porte pour mon cheminement postsecondaire?*).

La stratégie métacognitive *Anticiper* a aussi une valeur adaptative, car elle a l'avantage d'aider à apprivoiser l'avenir. Elle permet d'imaginer ce qui pourrait être fait maintenant pour se garantir d'options pertinentes et réalistes ou pour éviter de faire des choix non réfléchis.

23 Les entretiens avec M. Bégin, professeur de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), ont eu lieu dans le cadre de rencontres de collaboration avec l'équipe du dossier des COSP au Ministère.

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (DÉBUT DU CYCLE)AXE 3 : CONNAISSANCE DU MONDE
DU TRAVAIL

COSP

PRÉFÉRENCES PROFESSIONNELLES ET PROFIL PERSONNEL

Sélectionner des préférences professionnelles qui correspondent à son profil personnel

En bref, l'élève apprend :

- qu'une bonne connaissance de soi est un incontournable pour commencer à s'orienter professionnellement;
- que le monde du travail offre plusieurs possibilités qui font appel à une diversité de profils personnels;
- que des profils personnels correspondent davantage à des métiers et des professions que d'autres;
- qu'un croisement entre ses préférences professionnelles et son propre profil l'aide à voir plus clair par rapport à son avenir.

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

Au premier cycle du secondaire, l'élève a utilisé ses **PRÉFÉRENCES SCOLAIRES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL** pour guider son exploration professionnelle. Cela lui a permis de réaliser que des préférences scolaires peuvent se transposer dans des métiers ou des professions existant sur le marché du travail. Il a ensuite été en mesure de *sélectionner* quelques-uns de ces métiers et professions.

Au deuxième cycle, le contenu incite l'élève à prendre conscience de l'importance de partir de soi, de son profil, pour guider son exploration professionnelle et pour *sélectionner* des préférences. Par conséquent, le contenu **ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL** est préalable au présent COSP.

Intention du COSP

Dans le cadre des apprentissages en orientation du deuxième cycle du secondaire et dans la continuité de ceux réalisés au premier cycle, ce COSP amène l'élève à poser un regard éclairé sur le monde du travail en s'appuyant sur la connaissance de soi. La stratégie cognitive *Sélectionner* sert à guider sa réflexion ou son exploration. Étant donné le sens du contenu, l'élève doit apprendre à tenir compte de son profil personnel (voir le thème du contenu **ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL**²⁴) pour l'utiliser comme critère de sélection et ainsi en arriver à *sélectionner* au moins deux préférences professionnelles. Autrement dit, l'objectif est d'établir une correspondance entre soi et ses préférences professionnelles.

Les préférences professionnelles retenues peuvent être générales (ex. : *Une de mes préférences concerne le domaine de la gestion*) ou plus précises (ex. : *Mes préférences vont du côté de la comptabilité ou de l'administration, car j'aimerais devenir directrice des ventes dans le commerce de mes parents*).

Mentionnons qu'à ce stade-ci, la sélection des préférences est un prétexte pour introduire chez l'adolescente ou l'adolescent le réflexe de réfléchir aux possibilités du monde du travail en partant de soi. Il ne s'agit pas d'amener l'élève à faire un choix de carrière, mais plutôt de lui donner une idée globale sur la façon de procéder pour *sélectionner* quelques préférences (générales ou précises) en s'appuyant sur sa connaissance de soi.

24 Le profil personnel est l'ébauche d'une image intégrée de soi qui réunit ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs.

Précisons aussi que l'intention du contenu n'est pas de valider les connaissances de l'élève sur un domaine professionnel, un métier ou une profession ni de se substituer à une démarche d'orientation entreprise avec le soutien de professionnels. Il s'agit plutôt de porter l'attention sur la description du résultat attendu de l'élève, qui suppose que l'apprenante ou l'apprenant est en mesure de *sélectionner* des préférences professionnelles qui *correspondent à son profil personnel* (critère de sélection) et d'en rendre compte. À cet égard, le contenu met l'accent sur la justesse de la concordance entre soi et ses préférences professionnelles. Cela signifie que l'élève est en mesure d'expliquer en quoi la sélection de ses préférences lui convient. Au point 3.1.5, on trouve les détails de la stratégie d'apprentissage *Sélectionner*.

Définition du concept de préférence

Dans la vie de tous les jours, la notion de préférence est souvent utilisée comme un synonyme du mot *intérêt*. Aussi, pour permettre de les distinguer, disons que la notion de préférence implique un rapport, une mise en relation. L'élève peut préférer une chose à une autre sans réellement avoir un intérêt pour l'une ou pour l'autre. Par exemple, Laurent préfère le ski à la raquette, mais n'a pas véritablement d'intérêt pour les sports d'hiver. Pour sa part, Annie-Lou est interpellée par tous les sports, tant ceux qu'elle peut pratiquer en hiver que ceux auxquels elle s'adonne en été. Elle démontre un intérêt marqué pour les sports en général et n'a pas vraiment de préférence. Elle les aime tous!

Dans les COSP, la notion de préférence est utilisée pour élargir les horizons des élèves et éviter qu'ils se retrouvent dans une impasse. En effet, un jeune qui dirait n'avoir aucun intérêt pourrait réfléchir à partir de ses préférences. La nuance entre ces deux notions est reprise dans le tableau suivant.

Différence entre la notion d'intérêt et celle de préférence

Préférence professionnelle	Intérêt professionnel
Attraction prédominante pour un domaine professionnel, un métier ou une profession par rapport à d'autres (notion de rapport)	Disposition ou tendance personnelle plus ou moins forte qui s'exprime par rapport à un domaine professionnel, à un métier ou à une profession (notion d'intensité)
Exemple : Bruce n'est pas particulièrement attiré par un travail dans le domaine des langues. Toutefois, lorsqu'il consulte des monographies, il dit préférer la traduction au journalisme.	Exemple : Milan s'intéresse beaucoup aux sciences et ses résultats scolaires en font foi. Il aimerait travailler en laboratoire, que ce soit dans le domaine de la santé humaine ou dans celui de la santé animale, pourvu qu'il y ait une dimension liée à la recherche.

Pourquoi ce contenu

Ce COSP traduit l'esprit du DGF *Orientation et entrepreneuriat*, car il encourage la création de sens en favorisant l'émergence de liens entre la connaissance de soi et ses projets d'avenir. Il introduit l'importance d'envisager des projets d'avenir en rapport avec ses champs d'intérêt et ses aptitudes et d'établir des correspondances entre son profil personnel et ses préférences professionnelles. Voilà une façon d'arrimer les « représentations de soi avec les représentations de l'environnement socio-professionnel » (Ouvrier-Bonnaz, 2008, p. 273).

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

Bien que ce contenu soit situé dans l'axe de la connaissance du monde du travail, il met en lumière l'importance d'envisager son orientation scolaire et professionnelle en s'appuyant sur la connaissance de soi. En ce sens, le contenu qui traite de l'**ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL** lui est intimement lié. Par souci de cohérence, le présent COSP prend tout son sens s'il est abordé après que l'élève eut élaboré l'ébauche de son profil personnel, puisqu'il aura à se référer à ce profil à titre de critère pour *sélectionner* des préférences.

D'autre part, ce COSP sera utilisé lorsque l'élève aura à *anticiper* les conséquences des choix qu'il sera amené à faire avec le thème du contenu qui porte sur les **RÉPERCUSSIONS DES CHOIX SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE**. L'élève aura alors en main des données utiles pour faire des liens entre ses préférences professionnelles et les choix qu'il envisage.

Suggestions de pistes d'intervention

En troisième secondaire, les élèves en sont à une période charnière de leur cheminement scolaire. Même s'ils ont encore quelques années pour achever leur passage au deuxième cycle, plusieurs d'entre eux occupent déjà ou prévoient occuper un emploi étudiant, alors que d'autres rêvent du moment où ils auront terminé leurs études et pourront exercer leur métier ou leur profession. Bref, le monde du travail les interpelle.

1. Réfléchir et se questionner

Pour sélectionner des préférences professionnelles, les élèves ont besoin de se questionner et d'avoir recours à l'ébauche de leur profil. Voici quelques exemples de questions pour soutenir la réflexion de l'élève.

Se questionner sur son profil personnel :

- Qu'est-ce qui, dans mon profil (intérêts, aptitudes, aspirations et valeurs), a le plus d'importance pour moi?
- Quand je pense au monde du travail, quels éléments de mon profil peuvent me guider et me servir de critères pour sélectionner des préférences professionnelles?
- Qu'est-ce que je cherche comme travail? Qu'est-ce qui me permettrait de mettre mes talents à profit?
- Si on demandait aux personnes qui me connaissent bien de parler du travail dans lequel elles me voient, qu'est-ce qu'elles diraient?

Se questionner sur ses préférences :

- En ce moment, quand je pense à ce que je voudrais faire comme travail, quelles sont les préférences qui me viennent en tête?
- S'il n'existait pas de contraintes et que je pouvais choisir le travail que je veux, quel serait mon choix?
- Mes idées sont-elles générales (ex. : un domaine professionnel préféré) ou précises (ex. : un ou des métiers)?
- Si on demandait aux personnes qui me connaissent bien de parler de mes préférences, que diraient-elles? Dans quel domaine me voient-elles? Pourquoi?
- Si je faisais la liste de mes préférences professionnelles, laquelle arriverait en premier? En quoi ces préférences sont-elles liées à mon profil?

Se questionner sur la concordance entre son profil personnel et ses préférences :

- Comment expliquer la concordance que je vois entre mon profil personnel et les préférences professionnelles que j'ai retenues?
- Si j'avais à présenter mes préférences professionnelles à des personnes significatives, quels arguments me permettraient d'illustrer en quoi ces préférences me conviennent?

2. Intégrer ses apprentissages

Puisque l'infusion a été reconnue comme étant une pratique gagnante, tous les enseignants qui utilisent ce contenu pour contextualiser les apprentissages disciplinaires aident les élèves à trouver du sens à ce qu'ils font en classe. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire une mise en contexte du COSP en expliquant l'importance de se questionner et de partir de soi lorsqu'on envisage son avenir et les possibilités professionnelles. Puis, pour préparer les élèves à écrire un texte dans lequel ils devront faire la démonstration de la correspondance entre leurs préférences professionnelles et leur profil personnel, l'adulte pourrait leur fournir des exemples de questions (voir la piste d'intervention précédente).

En terminant

Ce COSP introduit l'importance de partir de soi pour envisager son avenir. Il incite les apprenants à poser un regard sur le monde du travail en s'appuyant sur ce qui les caractérise (réinvestissement du profil personnel) pour *sélectionner* quelques préférences professionnelles.

La stratégie *Sélectionner* sert de guide pour diriger les réflexions et l'exploration de l'élève. En s'appuyant sur son profil personnel (critère de sélection), le jeune peut faire une sélection de préférences professionnelles qui correspondent à son profil identitaire. Il ne s'agit pas de faire un choix professionnel définitif. Ce COSP vise plutôt à amener l'adolescente ou l'adolescent à réaliser qu'il est important de se référer d'abord à soi pour sélectionner des préférences et ainsi mieux s'orienter dans l'univers professionnel.

Rappelons qu'en troisième secondaire, l'élève a généralement besoin de poursuivre son exploration du monde du travail et qu'à cet égard, le soutien des professionnels de l'orientation est souhaitable.

QUATRIÈME ET CINQUIÈME SECONDAIRE (FIN DU CYCLE)

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (FIN DU CYCLE)

AXE 1 : CONNAISSANCE DE SOI (SOI PERSONNEL, SOCIAL ET SCOLAIRE)



COSP

BILAN DU PROFIL PERSONNEL

Organiser ses apprentissages sur la connaissance de soi pour faire le bilan de son profil personnel

En bref, l'élève apprend :

- que l'organisation des apprentissages sur la connaissance de soi permet de les consolider et de les intégrer dans un profil personnel;
- qu'un profil personnel étayé et précis contribue à définir son identité;
- que la construction de son identité est un levier pour soutenir sa démarche d'orientation scolaire et professionnelle;
- que ce bilan est une étape, car tout au long de la vie, il apprend à se connaître.

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

Au premier cycle du secondaire, des contenus ont permis à l'élève d'approfondir la connaissance de soi en prenant conscience de son **SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP)**. Il a aussi *élaboré* un portrait de ses intérêts et de ses désintérêts qu'il a pu répartir selon des **CHAMPS D'INTÉRÊT**. De plus, il a été invité à porter un regard sur les atouts qui l'aident à exercer un pouvoir sur sa **RÉUSSITE SCOLAIRE**. En troisième secondaire, il a amorcé l'*élaboration* d'une ébauche de son **PROFIL PERSONNEL** en s'appuyant sur ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs.

Avec ce COSP, l'élève est maintenant appelé à faire un bilan de son profil personnel. La stratégie *Organiser* va lui servir, d'une part, à regrouper les apprentissages signifiants qu'il a faits sur lui-même en un tout cohérent et, d'autre part, à actualiser son regard sur ses intérêts, ses aptitudes, ses valeurs et ses aspirations. Ce bilan lui sera utile pour se fixer des buts et pour préciser des repères, ce qui lui permettra d'orienter son cheminement vocationnel.

Intention du COSP

Dans le cadre des apprentissages en orientation du deuxième cycle du secondaire et dans la continuité de ceux réalisés au premier cycle, ce COSP fournit au jeune une occasion de réinvestir le thème du contenu de la troisième secondaire sur l'**ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL**. En s'appuyant sur celui-ci, il est appelé à pousser sa réflexion un peu plus loin en portant cette fois-ci un regard global sur la connaissance qu'il a de lui pour en faire le bilan. Ce bilan lui sera utile pour préciser son profil, prendre du recul, éclairer la vision qu'il a de lui-même et se doter d'une base pour éventuellement s'orienter vers un parcours scolaire ou professionnel pouvant répondre aux caractéristiques de son profil ou s'en rapprocher.

Étant convié à faire le bilan de ce qu'il a appris sur lui, l'élève aura besoin d'*organiser* ses apprentissages. Le fait d'avoir recours à la stratégie cognitive *Organiser* amène le jeune à reprendre les informations sur la connaissance de soi en vue de les réunir et de les agencer dans un ensemble qui va lui servir à faire des liens et à consolider son identité. Au point 3.1.5, on trouve les détails de cette stratégie d'apprentissage.

Définition du concept de bilan du profil personnel

Généralement, dans les écrits, la notion de bilan fait référence à l'opération qui permet de faire un retour sur le passé pour préciser la situation où l'on se trouve. À la fin du cycle, le thème du contenu **BILAN DU PROFIL PERSONNEL** invite l'élève à faire le point sur la connaissance de soi. Dans ce contenu, deux objectifs définissent les étapes du bilan : 1) s'accorder un temps d'arrêt pour prendre du recul et poser un regard sur le chemin parcouru afin d'en tirer des constats; 2) utiliser ces mêmes constats pour regarder vers l'avant et préparer son avenir²⁵.

Pourquoi ce contenu

La fin du deuxième cycle du secondaire représente un moment propice pour consolider et intégrer les apprentissages acquis, tant du point de vue des matières que de celui de son cheminement vocationnel. Dans le contexte des COSP, on comprendra que le bilan porte sur les apprentissages que l'élève a pu faire sur la connaissance de soi. Voilà une occasion d'y intégrer ce qu'il a appris et de constater le résultat de son cheminement personnel et vocationnel.

Si le bilan a pour fonction d'éclairer le jeune par rapport à lui-même, il se veut également un prétexte pour l'encourager à définir davantage son identité personnelle, sociale et scolaire. À cet égard, des auteurs rappellent que la construction de l'identité représente un atout développemental qui contribue à « un développement positif chez le jeune adulte » (Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens et Beyers, 2008, cités dans Lannegrand-Willems, 2012, p. 315). D'autres auteurs mentionnent qu'« en effet, dans les pays industrialisés, construire une identité vocationnelle et professionnelle est au cœur du développement identitaire de l'adolescent » (Porfeli, Lee, Vondracek et Weigold, 2011, cités dans Lannegrand-Willems, 2012, p. 316). Du même coup, cela a des liens avec l'orientation, car « le choix vocationnel est l'expression de la personnalité, des motivations, des connaissances et des aptitudes d'une personne » (Bégin, Bleau et Landry, 2000, p. 27-28).

Des théories sur le développement vocationnel soulignent d'ailleurs l'importance de partir de soi (identité, concept de soi, image de soi) et d'utiliser ce soi comme un tremplin pour s'orienter. Autrement dit, « s'orienter, c'est construire, clarifier et transposer son identité en termes professionnels » (Bégin, Bleau et Landry, 2000, p. 38). Puisqu'il est malheureusement trop fréquent de voir les élèves s'intéresser à leur orientation au moment où ils font face à une forme d'ultimatum (pensons aux dates butoirs d'admission à des programmes), le bilan de son profil s'avère aussi l'un des outils pertinents pour se préparer à la transition.

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

Le présent COSP s'appuie d'abord sur le thème du contenu **ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL** abordé en troisième secondaire. Avec ce nouveau contenu, l'élève réinvestit ce qu'il a entamé précédemment et actualise ses connaissances et ses apprentissages identitaires. Le bilan représente certes un atout pour se projeter plus précisément dans le thème du COSP qui porte sur le **PROJET DE VIE**. Il permet également de réactiver en mémoire les éléments sur lesquels s'appuyer au moment de passer au thème du contenu qui concerne la **PRÉPARATION À LA TRANSITION**.

²⁵ Ces objectifs s'inspirent de Claude Lemoine (2014) et de APEF et FEBI (s. d.).

Suggestions de pistes d'intervention

Rappelons que la piste de départ pour amener l'élève à faire son bilan est de l'inviter à se référer à l'ébauche de son profil qu'il a amorcée avec le contenu de troisième secondaire.

1. Rendre les apprentissages visibles

Ce qui aide les élèves à prendre conscience du cheminement effectué jusqu'à maintenant et à prendre du recul au moment de faire leur bilan, c'est d'avoir accès à un support leur permettant de transformer l'abstrait en concret. En effet, le fait de se représenter ce qu'ils ont accumulé comme informations à leur sujet (par exemple à l'aide de notes, de commentaires ou d'images) et d'organiser ces informations dans un format signifiant pour eux permet de rendre leur démarche plus accessible, car observable.

Puisqu'il est question de bilan **personnel**, il est souhaitable que l'élève puisse rendre compte de l'organisation de son bilan dans un format de son choix qui ouvre la porte à la créativité et qui lui permet du même coup d'exprimer son identité. Pour éviter que des élèves se retrouvent en panne d'idées, un remue-méninges quant aux formats possibles peut les aider à déterminer ce qui leur convient le mieux.

2. Pour répondre aux besoins des élèves et les inciter à utiliser ce qu'ils apprennent dans le cadre de ce COSP, voici quelques suggestions :

- rappeler aux élèves de faire des liens entre les informations leur servant à organiser leur bilan et la connaissance que leurs parents ou d'autres adultes significatifs ont d'eux. Ces liens peuvent enrichir l'organisation de leur profil;
- encourager les élèves à réinvestir leur bilan dans leur démarche d'orientation en cours;
- inviter les élèves à utiliser leur bilan pour préparer une rencontre avec une professionnelle ou un professionnel de l'orientation de l'école;
- rappeler aux élèves la pertinence du bilan dans la préparation de leur projet de vie et de leur transition.

En terminant

En faisant le bilan à l'aide de la stratégie *Organiser*, les élèves regroupent ce qui les caractérise en un tout cohérent. En organisant les apprentissages acquis sur la connaissance de soi, ils prennent du recul, puis constatent que leur identité vocationnelle se précise, qu'elle peut les guider dans leurs choix et qu'elle les aide à s'engager davantage dans une voie qui leur ressemble. Ce bilan représente également une assise leur permettant d'anticiper leur projet de vie et de se préparer à la transition.

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (FIN DU CYCLE)

AXE 1 : CONNAISSANCE DE SOI (SOI PERSONNEL, SOCIAL ET SCOLAIRE)



COSP

PROJET DE VIE

Anticiper l'ébauche d'un projet d'avenir (personnel, professionnel ou citoyen)

En bref, l'élève apprend :

- qu'avoir un projet d'avenir permet d'exercer un pouvoir d'action sur sa vie;
- que ce projet contribue à définir la place qu'il souhaite occuper dans la société après l'école secondaire;
- qu'il est important d'envisager diverses possibilités avant de s'engager dans son projet de vie;
- que, pour le moment, il s'agit surtout de passer à l'action pour en arriver à tracer une ébauche de projet.

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

Au premier cycle, l'élève a poursuivi des apprentissages sur la connaissance de soi à partir de trois contenus. D'abord, le thème du COSP sur les **CHAMPS D'INTÉRÊT** a servi à *élaborer* un portrait de soi. Puis, le **SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP)** a permis à l'élève de *sélectionner* des attitudes, des comportements ou des perceptions qui l'aident à maintenir un sentiment de compétence à l'école. Enfin, le troisième contenu, qui portait sur des atouts attestés par la recherche, a fourni à l'élève des pistes pour *élaborer* une description de ce qui lui donne du pouvoir sur sa **RÉUSSITE SCOLAIRE**.

Au début du deuxième cycle, l'**ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL** a permis à l'élève d'*élaborer* un portrait de lui-même grâce à l'information obtenue sur la connaissance de soi à partir de ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs. À la fin du deuxième cycle, l'élève intègre ses apprentissages sur la connaissance de soi dans un **BILAN DU PROFIL PERSONNEL** qui l'invite à rassembler, puis à *organiser* les notions acquises par rapport aux trois aspects abordés dans les COSP précédents, soit le soi personnel, le soi social et le soi scolaire. Il est ensuite convié à s'appuyer sur ce bilan et à s'en inspirer pour *anticiper* l'ébauche d'un **PROJET DE VIE**.

Anticiper l'ébauche d'un projet de vie signifie, pour l'élève, de tenter de se projeter dans l'avenir pour s'imaginer, à partir de ce qu'il sait de lui, ce que pourrait être son avenir et ce qui lui permettrait de s'engager dans un projet qui confère un sens à sa vie.

Intention du COSP

Dans le domaine de l'orientation et de la psychologie, l'usage le plus courant de la notion de projet renvoie à l'idée d'entreprendre une certaine quête (Young et Valach, 2006), autrement dit d'amorcer une action qui suscite l'engagement à l'égard d'un objectif s'inscrivant dans le temps et dans un espace devant soi.

Dans le cadre des apprentissages en orientation du deuxième cycle du secondaire et dans la continuité de ceux réalisés au premier cycle, ce COSP est une occasion, pour le jeune, de se projeter dans le futur, de s'interroger et d'anticiper les grandes lignes d'un projet d'avenir dans lequel il souhaite s'engager pour exercer un pouvoir d'action sur la trajectoire qu'il veut donner à sa vie. En d'autres termes, l'intention du COSP est de l'amener à formuler des idées et à imaginer différents scénarios de ce qu'il aimerait faire, puis à sélectionner le scénario le plus plausible pour orienter sa vie une fois qu'il aura terminé son passage à l'école secondaire. L'élève traduit ensuite ce qu'il envisage dans une ébauche de projet personnel, professionnel ou citoyen. Des auteurs soulignent que, bien qu'il n'en soit qu'à l'étape de l'anticipation, il est essentiel d'inciter l'élève à réfléchir à la prise de décisions qui concernent sa vie une fois le deuxième cycle du secondaire terminé (Cournoyer et Lachance, 2014).

Rappelons toutefois que l'« anticipation de l'avenir ne se réalise pas toujours pour autant par un projet circonscrit [...] » (Cournoyer, 2008, p. 61). En ce sens, il importe d'insister sur la notion d'ébauche. Deux éléments, soit la stratégie d'apprentissage *Anticiper* et le descripteur observable (résultat attendu de l'élève) de ce contenu, c'est-à-dire *l'ébauche d'un projet d'avenir*, stipulent qu'il s'agit bel et bien d'une introduction à la notion de projet. Il faut comprendre par cela que l'intention du COSP est d'induire chez l'adolescente ou l'adolescent l'importance de mobiliser son pouvoir d'action pour anticiper un projet qui va influencer son avenir, puis d'entamer une réflexion en ce sens. Au point 3.1.5, on trouve les détails de la stratégie d'apprentissage *Anticiper*.

Définition du concept de projet

À l'école, la notion de projet n'est pas nouvelle. Pensons notamment aux différents projets de classe menés par les élèves depuis le primaire et à l'approche pédagogique appelée *l'apprentissage par projet*. Au secondaire, cette notion est d'ailleurs présente dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Deux programmes optionnels du deuxième cycle y font directement appel : *Projet personnel d'orientation* (PPO) et *Projet intégrateur* (PI). Elle est aussi utilisée couramment dans plusieurs domaines, dont celui de l'orientation : « De nos jours, l'orientation professionnelle est de plus en plus pensée en termes de projet » (Botteman, 2005, cité dans Cournoyer, 2008, p. 55).

Loin d'être ficelé une fois pour toutes, le projet est défini « comme une intention, une aspiration à être et à agir, une trajectoire faite de lignes droites et de détours, de continuités et de ruptures, d'échecs et de réussites, d'influences multiples, personnelles, collectives, environnementales, de stratégies de pensées et de hasards, d'opportunités à saisir » (Hassounet et Rafik, 2010, p. 164). Il « inclut l'action, la direction, l'intentionnalité, et un objectif dans le temps et dans l'espace » (Young et Valach, 2006, p. 2). Il est « tout à la fois une façon d'organiser nos expériences passées (rétrospective) et d'anticiper nos expériences à venir (prospective) » (Vallacher et Wegner, 1987, cités dans Young et Valach, 2006, p. 5). Il « implique l'ouverture à de nouveaux horizons pour des actions futures » (Valach, Young et Michel, 2003, cités dans Cournoyer, 2008, p. 66) et contribue à la construction de sens.

Dans le cadre de ce COSP, le projet d'avenir de l'élève est souvent embryonnaire, puisqu'il « va s'étoffer, se modifier et s'adapter aux désirs du jeune et aux changements dans son environnement » (Loisy et Carosin, 2017, p. 62). Même si son projet de vie ne contient pas tous les éléments qui définissent un projet, il est normal, sinon souhaitable que la finissante ou le finissant du secondaire puisse amorcer une réflexion sur son avenir. Les projets contribuent à définir un style de vie en accord avec ses valeurs et ses ambitions. Selon des auteurs, ils contribuent aussi à éduquer l'intentionnalité de l'élève, c'est-à-dire à lui faire prendre conscience de ce qu'il veut faire de sa vie pour lui donner un sens (Gilles, Saulnier-Cazals et Vuillermot-Cortot, 1994, citées dans Glée, 2009, p. 410).

Projet de vie : trois types

Il y a trois différents types de projets de vie : le projet personnel, le projet professionnel et le projet citoyen. Vers la fin du secondaire, la pertinence d'anticiper un projet professionnel semble aller de soi. Toutefois, il faut tenir compte de la réalité de tous les élèves. Il est possible que certains d'entre eux ne poursuivent pas leurs études immédiatement après le secondaire ou qu'ils ne soient pas en mesure d'avoir en tête un projet professionnel précis et bien défini à ce moment de leur vie. Ces élèves sont alors invités à anticiper un projet de vie de nature plus personnelle ou citoyenne. Voyons maintenant ce qui caractérise les différents types de projets.

• Le projet personnel

Un projet est personnel dans la mesure où il témoigne du point de vue de la personne et où il repose sur des informations qui ont du sens pour celle-ci (Little, 1999, cité dans Loisy et Carosin, 2017). C'est un type de projet qui aide l'élève à poursuivre l'approfondissement de la connaissance de soi et qui fournit des indices sur sa façon de voir sa vie (Omodel et Wearing, 1990, cités dans Little et Chambers, 2000).

Dans le cadre du COSP, le projet personnel repose sur des actions portées par une intention qui permet à l'élève de se réaliser. Certains auteurs considèrent ce type de projet comme un projet identitaire (Young et Valach, 2006). Il permet entre autres à l'élève d'actualiser son potentiel (ex. : le jeune athlète qui s'entraîne en vue d'améliorer ses performances), de trouver des réponses à ses questions (ex. : l'élève qui cherche à comprendre un phénomène et qui s'investit dans des lectures pour alimenter son site Web sur le sujet) ou de voir plus clair en lui-même (ex. : l'adolescente ou l'adolescent qui apprend à contrôler son impulsivité par la pratique des arts martiaux). C'est un type de projet utile pour que l'élève se révèle à lui-même et apprenne à mieux se connaître.

• Le projet professionnel

Un projet professionnel est « un processus dynamique qui se construit à travers la rencontre entre le passé, le présent et le futur de l'acteur. [Il] comporte des mises en action, une représentation des démarches, des obstacles et des échéances pour atteindre le but identifié. Le projet est concret et il confère un sens à l'apprentissage » (Beaucher, 2004, cité dans Marcoux-Moisan, 2015, p. 30).

Par conséquent, « Le projet n'est pas un choix réalisé à un moment donné dans une vie donnée mais un processus développemental étalé sur toute la vie et composé de stades et de périodes » (Pelletier, Noiseux et Bujold, 1974, cités dans Glée, 2009, p. 410). Il s'agit souvent d'un travail de longue haleine.

Rappelons que l'adolescente ou l'adolescent n'a pas toujours les repères nécessaires pour envisager l'avenir clairement. Ses idées peuvent être parsemées de « peut être » et de « possibles ». À cet égard, Beaucher et Dumas (2008) estiment qu'environ 20 % des finissants du secondaire sont en mesure de se doter d'un réel projet professionnel. La plupart des élèves ont plutôt des aspirations professionnelles qui s'énoncent comme un rêve ou une intention d'avenir fragmentaire (Beaucher, 2006). L'aspiration professionnelle « comporte les mêmes dimensions que le concept de projet, ce qui l'en différencie est le degré de précision, voire l'absence, d'une ou plusieurs dimensions (représentations du métier envisagé, de soi, des démarches à entreprendre afin d'atteindre le but) et du but professionnel » (Beaucher et Dumas, 2008, p. 622). L'aspiration demeure valable si elle contribue à l'orientation d'un élève et donne du sens à ses apprentissages (Beaucher, 2001, 2006; Beaucher et Dumas, 2008).

Le fait d'anticiper un projet professionnel puis d'en tracer quelques grandes lignes représente une occasion de chercher des réponses à des questions, d'en formuler de nouvelles, d'élargir la vision de soi et du monde du travail (MELS, 2007) et de regarder vers l'avant. L'objectif est de faire cheminer les élèves et de les prendre là où ils sont pour leur permettre de progresser (Beaucher, 2006). Les « élèves qui poursuivent des buts professionnels sont plus motivés par leurs études, surtout lorsque les contenus enseignés établissent des liens avec des métiers et des professions » (MELS, 2013, p. 18). Bref, ce qui importe, c'est que l'élève puisse aborder le projet professionnel, quitte à en anticiper tout simplement les grandes lignes. À cette étape, le fait d'envisager globalement le projet permet de se montrer actif, de se donner des buts, si petits soient-ils, et d'établir une base pour un éventuel passage à l'action plus détaillé. Obliger l'élève à préciser son projet à ce moment pourrait faire émerger un niveau d'anxiété qui risquerait de l'amener vers l'inaction.

• Le projet citoyen

S'inscrivant dans la même philosophie que le DGF *Vivre-ensemble et citoyenneté*, qui offre au jeune un cadre propice pour s'exercer au respect des principes du vivre-ensemble et de la démocratie, le projet citoyen s'éloigne des préoccupations concernant le « je » pour se situer plutôt du côté du « nous ». Il implique un engagement dans quelque chose de plus grand que soi. Le jeune qui s'investit avec d'autres dans un projet citoyen devient auteur et acteur d'un changement social.

Des auteurs mentionnent que « de multiples formes d'exercice de la citoyenneté se font jour à l'adolescence, échappant d'ailleurs parfois aux institutions, mais participant aux choix d'orientation scolaire, professionnelle et politique » (Fourchard et collab., 2017, p. 43). À l'école, « l'implication active des élèves dans les décisions qui les concernent, la connaissance d'organismes d'aide aux citoyens et aux travailleurs, la résolution collective de problèmes par la discussion et la négociation, les débats sur des questions porteuses d'enjeux variés ainsi que la prise de décision dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs sont autant de situations qui se prêtent à l'exercice de la citoyenneté » (MELS, 2007, p. 13) et qui peuvent s'incarner dans l'ébauche d'un projet.

Le tableau suivant fournit des exemples des trois types de projets de vie pouvant être amorcés par les élèves du deuxième cycle du secondaire.

Exemples de projets de vie

Projet personnel	Projet professionnel	Projet citoyen
Quitter la maison familiale pour poursuivre ses études dans une autre région	Reprendre l'entreprise familiale et poursuivre son développement	Faire du bénévolat à la maison des jeunes
S'inscrire à des cours à l'extérieur de l'école pour apprendre à jouer d'un instrument de musique	Être admis dans un programme contingenté à l'université	Participer à l'assainissement et à l'entretien des berges d'un cours d'eau près de chez soi
Apprendre l'espagnol en vue de voyager	Obtenir un emploi étudiant pour valider son choix professionnel	Obtenir un stage au sein d'un organisme à vocation environnementale ou sociale

Pourquoi ce contenu

S'inscrivant au cœur d'une des trois visées du PFEQ, le pouvoir d'action de l'élève se traduit par « la capacité de recourir de manière appropriée aussi bien à l'ensemble de ses acquis scolaires qu'à ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêt ou à des ressources externes comme ses pairs, ses enseignants, le personnel des services complémentaires, des experts de la communauté ou toute autre source d'information » (MELS, 2007, p. 9).

« Une étude de Larose et Roy (1996) place les difficultés d'orientation scolaire en tête des huit événements préoccupant le plus les finissantes et finissants du secondaire » (Demers, 2012, p. 4). Rappelons aussi qu'une majorité de finissants « n'ont pas de projet professionnel clair au moment de transiter de l'ordre d'enseignement secondaire au cégep » (Beaucher, 2006; Cournoyer, 2008; CSE, 2002; Guay, Ratelle, Senécal, Larose et Deschênes, 2006, cités dans Cournoyer et Lachance, 2014, p. 8). Appuyé sur la visée du PFEQ qui tend à développer le pouvoir d'action des élèves, ce COSP les incite à prendre leur avenir en main et les encourage à canaliser leur énergie et leurs actions vers un but qui aura un effet structurant sur leur vie (Young et Valach, 2006). Le projet de vie conscientise l'adolescente ou l'adolescent aux ressources de son environnement ainsi qu'à ses potentialités et l'encourage à se développer et à donner du sens à ses apprentissages et à son cheminement (Loisy et Carosin, 2017). Parce qu'à long terme, c'est son avenir même que le jeune doit définir. À court terme, la définition par l'élève d'un projet professionnel qui lui convient constitue un facteur clé de motivation lors des études collégiales et universitaires ou pour une formation professionnelle.

D'autres assises expliquent la raison d'être d'un contenu qui amène les élèves à se donner un projet de vie :

- Conformément à l'intention éducative du DGF *Orientation et entrepreneuriat*, ce contenu vise « à amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société » (MELS, 2007, p. 7). Plus précisément, il vise à développer chez l'élève la « conscience des liens entre la connaissance de soi et ses projets d'avenir; la visualisation de soi dans différents rôles; et l'exploration de projets d'avenir en rapport avec ses champs d'intérêt et ses aptitudes » (MELS, 2007, p. 8);
- À l'adolescence, le jeune cherche à faire sa place au sein du système dans lequel il vit. Il a besoin d'être reconnu comme partie intégrante de la société (Carosin, 2013, citée dans Loisy et Carosin, 2017, p. 62). La construction d'un projet de vie est pour lui un moyen d'affirmer sa contribution. Le projet s'insère dans le parcours de l'élève et le mobilise dans la construction de sa vie (Savickas et collab., 2009). C'est une forme de rituel qui façonne le passage de l'adolescence à l'âge adulte;
- « L'école a un rôle à jouer dans l'accompagnement du projet d'orientation, car quand l'élève a fixé ses buts, il peut voir autrement l'intérêt qu'il porte à certaines disciplines scolaires ou certains champs d'une discipline dont il n'avait pas perçu l'utilité tant qu'il n'avait pas élaboré de projet, et il peut se remobiliser sur les apprentissages, tout au moins sur certains apprentissages liés à son projet » (Lenoir, 2015, cité dans Loisy et Carosin, 2017, p. 83). Il est à noter que « les élèves qui n'auraient pas d'aspirations ou d'idées précises concernant les grandes lignes d'un

projet scolaire et professionnel seraient plus à risque de changer de programme après les études secondaires ou d'abandonner leurs études » (Réunir Réussir, 2013, fiche 11, non paginé). Le fait d'anticiper l'ébauche d'un projet de vie suscite l'engagement du jeune. En effet, « c'est seulement en s'engageant dans des projets que des objectifs de carrière ou des buts à long terme peuvent émerger » (Young et Valach, 2006, p. 11).

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

Anticiper un projet de vie repose sur la connaissance de soi. Ce COSP a des liens avec le thème du COSP qui porte sur le **BILAN DU PROFIL PERSONNEL**. L'élève utilise cette représentation de lui-même pour le guider et pour transposer cette identité dans l'ébauche d'un projet d'avenir.

Le présent COSP peut également fournir à l'élève des pistes utiles pour envisager le thème du contenu **PRÉPARATION À LA TRANSITION**. En ayant une meilleure idée de ce qui l'attend au terme des études secondaires, c'est-à-dire en ayant anticipé l'ébauche d'un projet de vie en ce sens, l'élève peut entamer une réflexion sur cette transition qui approche.

Suggestions de pistes d'intervention

Pour réussir à anticiper les grandes lignes d'un projet de vie, l'élève a besoin d'être accompagné (Loisy et Carosin, 2017). Pour soutenir cet accompagnement, Guichard et Huteau (2007) de même que Loisy et Carosin (2017) avancent que trois aspects sont essentiels :

1. **Accorder de la place à l'autonomie;**
2. **Considérer l'élève comme un acteur de son projet;**
3. **Lui laisser une marge de manœuvre pour qu'il agisse de manière autonome en fonction de ses intentions et des buts qu'il poursuit.**

Voici une série d'exemples d'interventions visant à accompagner un groupe d'élèves dans l'anticipation d'un projet de vie :

- Amener l'élève à préciser ce qu'il souhaite réaliser, ce qu'il cherche à accomplir ou comment ses ambitions pourraient trouver un écho dans un projet signifiant pour lui. Autrement dit, « développer son aptitude à construire des projets qui incluent des intentionnalités²⁶, des directions, des objectifs situés dans le temps et l'espace et des actions » (Young et Valach, 2006, cités dans Loisy et Carosin, 2017, p. 64);
- Encourager l'élève à se choisir des buts préférablement réalistes et à envisager des moyens concrets de passer à l'action pour atteindre ses buts;
- Souligner ses succès et les liens à faire avec son sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Les contextes où il vit du succès pourraient lui inspirer un projet de vie;
- Rappeler à l'élève que les liens entre ses matières préférées et ses aspirations peuvent le guider dans l'anticipation de son projet de vie;
- L'amener à formuler des questions pour anticiper l'ébauche d'un projet de vie, par exemple : *Quelles actions dois-je poser pour mener à terme mon projet? Comment vais-je m'y prendre? Par quelle étape commencer? Quelles sont les ressources, les organisations ou les personnes à consulter pour me guider? Ai-je besoin de prendre en considération des documents officiels pour faire avancer mon projet? Dois-je tenir compte d'un échéancier (ex. : il y a des dates butoirs avec lesquelles composer)?* Peu importe le type de projet, plusieurs dimensions communes (ex. : celles relatives à l'aspect budgétaire, aux déplacements ou aux contacts à établir) peuvent aussi être anticipées et contribuer à rapprocher l'élève d'un projet réalisable;
- Laisser à l'élève la liberté de choisir les moyens à utiliser pour présenter son projet;

²⁶ Voir le tableau *Éduquer l'intentionnalité de l'élève* à la page suivante.

- Demander aux jeunes de se fixer des buts d'apprentissage à court, à moyen et à long terme dans des disciplines scolaires déterminées, soit les aider à prendre conscience du fait que les connaissances qu'ils acquièrent et les compétences qu'ils développent leur confèrent un savoir-faire et un savoir-agir, souligner les situations qui les aident à réaliser qu'ils ont du pouvoir sur leur vie, etc. Savoir se fixer des buts, être au clair sur des connaissances et des compétences ainsi qu'adopter un comportement proactif sont des pistes utiles à réinvestir dans l'anticipation d'un projet de vie.

Reprenons le premier point de la série d'exemples précédents, soit celui dans lequel les auteurs insistent sur l'importance d'amener l'élève à développer son aptitude à construire des projets qui incluent des intentionnalités. L'intentionnalité pourrait se comprendre comme étant *une volonté d'aller de l'avant*, un pouvoir d'action qui se manifeste dans une proactivité, une capacité de l'élève d'avoir conscience des motifs qui orientent ses actions, des objectifs qu'il poursuit, bref, de se faire une représentation de ce vers quoi il veut aller. Le tableau suivant propose quelques exemples de questions permettant d'éduquer cette intentionnalité.

Éduquer l'intentionnalité de l'élève

Susciter le questionnement qui « le mène à donner du sens à sa vie, à définir un style de vie en accord avec ses valeurs et aspirations » (Gilles, Saulnier-Cazals et Vuillermot-Cortot, 1994, citées dans Glée, 2009, p. 410).

Exemples de questions :

- *Dans quel domaine ou dans quelle matière scolaire es-tu le plus à l'aise à l'école? Qu'est-ce que cela t'inspire quand tu envisages ton avenir?*
- *Quel projet correspondrait à ce que tu as le goût de faire dans la vie? Quels sont tes buts? Qu'est-ce que tu souhaiterais accomplir?*
- *Qu'est-ce qui te permettrait de te réaliser? Qu'est-ce que tu aurais à faire pour y arriver?*
- *Dans quel type de projet les personnes qui te connaissent bien et qui ont une influence positive sur toi (parents, connaissances, amis, etc.)²⁷ t'imaginent-elles?*
- *Quelles sont les personnes qui sauraient t'épauler dans l'anticipation de ton projet? Qu'attends-tu d'elles?*
- *Où te vois-tu dans 10 ans, dans 20 ans? Qu'est-ce que tu t'imagines réaliser?*
- *Veux-tu poursuivre tes études ou intégrer la vie professionnelle? Que recherches-tu en prenant cette décision?*
- *Si tu envisages de poursuivre des études ou d'intégrer le marché du travail, quelles sont tes options?*
- *Quels sont les critères que tu juges importants pour te guider dans l'ébauche de ton projet de vie?*
- *Quel est ton plan A? Quelle solution de rechange ou quel plan B peux-tu prévoir?*

27 « Les jeunes qui réussissent le mieux au niveau collégial sont ceux qui peuvent compter sur un réseau social qui appuie leur projet d'études et qui les soutient tout en respectant leur besoin d'autonomie » (Laferrière et collab., 2011, p. 171). « Construire un réseau de personnes-ressources constitue un réel soutien face aux obstacles [que l'élève] pourrait rencontrer dans la réalisation de son projet » (Lent, 2008, cité dans Loisy et Carosin, 2017, p. 80).

Pistes complémentaires

- Réactiver les connaissances antérieures de l'élève sur la notion de projet. Lui rappeler que depuis qu'il est à l'école, il a réalisé plusieurs projets de classe, ne serait-ce que lors de travaux d'équipe dans différents cours. Se référer à ces expériences concrètes et aux compétences utiles qu'elles ont permis de développer l'aidera à faire l'ébauche de son projet de vie.
- Explorer la piste qui concerne les parents, puisqu'ils sont des alliés importants dans le développement des aspirations professionnelles de leur enfant.

Porter une attention toute particulière aux jeunes qui n'arrivent pas à trouver le moindre filon d'un projet à exploiter. En pareil cas, il est possible que l'ampleur des besoins de ces élèves dépasse le stade des besoins généraux et soit plutôt de l'ordre des besoins distinctifs ou particuliers. Il importe alors de rappeler à ces adolescents que des professionnels sont disponibles pour les accompagner. Avec l'accord de l'élève, une action préventive pourrait se concrétiser par une recommandation ou une demande de rendez-vous aux services complémentaires de l'école.

Si un élève a de la difficulté à *sélectionner* un projet, l'inviter à anticiper celui qui l'anime davantage et qui tient compte de ses priorités. Il peut aussi s'avérer nécessaire de l'aider à comprendre qu'un type de projet peut alimenter, de manière complémentaire, d'autres types de projets. Par exemple, un élève pourrait dire : *L'an prochain, je compte poursuivre mes études en Techniques de tourisme (projet professionnel). Je me concentre sur l'anticipation de ce projet, mais, en parallèle, et parce que cela sera utile pour mes études, j'envisage aussi de m'inscrire à un programme de langue seconde pour améliorer mon anglais (projet personnel). À plus long terme, je vise à m'engager dans un programme humanitaire pour m'aider à préciser mon projet professionnel (projet citoyen).* Dans cet exemple, les trois types de projets coexistent et partagent des points communs.

En terminant

Le présent COSP est une invitation à regarder vers le futur, à s'y projeter et à tracer les grandes lignes d'un projet de vie qui fournit du même coup un objectif d'avenir. Il invite l'élève à exercer son pouvoir d'action et à canaliser son énergie dans un projet signifiant qui lui confère une place dans la société et qui lui permet d'exercer son pouvoir d'action pour prendre sa vie en main.

Il importe de retenir que la notion de projet de vie est utilisée dans un sens large et qu'au deuxième cycle du secondaire, il est surtout question d'en faire l'ébauche.

L'ébauche du projet peut prendre trois types de directions. Elle peut être dirigée vers :

- la réalisation de soi (projet personnel);
- la précision de son orientation professionnelle (projet professionnel);
- une forme d'engagement plus grand que soi (projet citoyen).

Les élèves qui s'engagent dans l'anticipation d'un projet professionnel sont encouragés à entamer l'exercice même si, pour l'instant, l'ébauche du projet devait reposer sur des aspirations professionnelles. Les aspirations ont le mérite d'offrir une base de réflexion qui pourra se préciser avec le temps.

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (FIN DU CYCLE)AXE 2 : CONNAISSANCE DU MONDE
SCOLAIRE

COSP

PRÉPARATION À LA TRANSITION

S'autoréguler par rapport à sa préparation à la transition

En bref, l'élève apprend :

- qu'une transition est un passage vers une autre étape de la vie;
- que de terminer son parcours à l'école secondaire représente un pas vers la vie adulte;
- que ce passage qui approche peut entraîner de nombreux questionnements identitaires;
- qu'il a un rôle à jouer pour préparer cette transition et s'ajuster à ce qui s'en vient (s'autoréguler);
- qu'une préparation bien menée est un excellent moyen de réduire le stress.

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

Au premier cycle, le thème du contenu **PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2^e CYCLE DU SECONDAIRE** a permis à l'élève de prendre connaissance des choix offerts dans son environnement et d'*anticiper* ceux-ci en s'appuyant sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes.

Cette fois-ci, le contenu en orientation met l'accent sur le fait que l'élève se dirige vers la fin de ses études secondaires et qu'un passage vers une autre étape de sa vie approche. Le COSP l'invite à exercer son pouvoir d'action en portant un regard sur la façon d'envisager ce passage et de s'y préparer.

Intention du COSP

Pour l'adolescente ou l'adolescent, la transition du secondaire à un autre contexte de vie est « synonyme à la fois d'un départ et d'un commencement » (CSE, 2010, p. 29). Il tournera bientôt la page sur son passage dans l'école secondaire pour regarder vers un nouvel avenir à définir. Puisque les bienfaits des transitions de qualité sont attestés dans la littérature, le changement de statut qui approche mérite que l'élève y accorde du temps et qu'il puisse se situer par rapport à l'avenir qui s'ouvre devant lui.

Du point de vue scolaire, différentes possibilités de transition s'offrent à l'élève, comme « entreprendre des études postsecondaires; s'inscrire en formation professionnelle; demander un transfert à l'éducation des adultes (16 ans); envisager une entrée sur le marché du travail » (MEES et CTREQ, 2018, p. 37). Il fait donc face à un contexte de vie qui l'invite à prendre des décisions concernant son avenir et, par conséquent, à se préparer à cette transition, ce qui est l'objectif de ce COSP. La stratégie *S'autoréguler* va soutenir son analyse et l'aider à déterminer ce qu'il peut modifier pour être prêt à aller de l'avant. Au point 3.1.5, on trouve les détails de cette stratégie d'apprentissage.

Définition du concept de transition

Un document portant sur les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte définit la transition scolaire comme une « période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement social, physique et humain » (Legendre, 2005, cité dans MEES et CTREQ, 2018, p. 6). De plus, « le système éducatif québécois prévoit plusieurs transitions scolaires formelles de l'enfance à l'âge adulte » (MEES et CTREQ, 2018, p. 6). La transition dont il est question ici concerne l'élève qui achève ses études et qui va quitter l'école secondaire pour passer à une autre étape de sa vie. Pour poursuivre sa route, il doit maintenant se demander ce qu'il entrevoit pour la suite.

Le présent COSP est inclusif. Il peut porter sur la transition de l'école secondaire à :

- la formation professionnelle;
- la poursuite des études au collégial;
- l'insertion dans le marché du travail;
- tout autre projet personnel ou citoyen qui amènerait une adolescente ou un adolescent à s'orienter à l'extérieur du monde scolaire.

La stratégie métacognitive *S'auto-réguler*²⁸ invite l'élève à porter un regard sur lui-même. L'auto-observation, étape incontournable pour *s'auto-réguler*, va lui fournir des repères pour qu'il prenne conscience des connaissances, des perceptions et des représentations qu'il a à l'égard de ce qui l'attend après son départ de l'école secondaire. Il pourra se demander, par exemple :

- Comment j'aborde habituellement les transitions?
- Comment j'entrevois celles qui approchent? Qu'est-ce que j'en sais?
- Comment j' imagine mon avenir l'an prochain?
- Comment vais-je m'y prendre pour vérifier mes connaissances, mes perceptions et mes représentations à l'égard de ce qui m'attend pour m'auto-réguler?
- Que dois-je ajuster pour favoriser une transition qui m'aidera à m'adapter à la nouvelle situation?
- Qu'est-ce que je pense actuellement par rapport à ce que je ferai l'an prochain?
- Comment vais-je m'y prendre pour m'adapter à cette « nouvelle vie »?

Pourquoi ce contenu

Les périodes de transition sont des moments cruciaux de la vie et sont difficiles à gérer pour beaucoup de jeunes (CELA, 2004). L'aspect le plus important de la transition pour la finissante ou le finissant concerne la façon dont il s'y prépare et dont il prend ses décisions pour donner ainsi une orientation à son avenir (CELA, 2004). La transition scolaire, de par le changement qu'elle provoque dans l'espace de vie, remue notamment les valeurs, le sens du travail et les relations aux autres. Des auteurs affirment qu'il s'agit d'une « période durant laquelle l'élève flotte entre deux mondes » (Van Gennep, 1981, cité dans Jacques, 2015, p. 15).

De plus, lorsqu'on évoque la fin du secondaire, la poursuite des études et la transition à venir, plusieurs jeunes pensent au passage vers le collégial ou vers la formation professionnelle. Or, cette transition peut être génératrice de stress et d'anxiété pour tous les jeunes concernés (MEES et CTREQ, 2018). Sur le plan affectif, ce passage peut être marqué par le départ de la maison familiale. Sur le plan scolaire, une augmentation de la durée des cours ainsi que du rythme de travail sont de nouvelles réalités à gérer. Par ailleurs, le fait de ne pas connaître les règles non écrites et les exigences qui régissent le milieu collégial peut déstabiliser des jeunes. À cela peuvent s'ajouter plusieurs autres sources de stress, telles que celles reliées à l'organisation des études, à la gestion de son temps, à la charge de travail, à la cadence d'apprentissage plus élevée, à un système d'encadrement moins présent ainsi qu'à l'étiollement du réseau social (CSE, 2010). Des auteurs soulignent que « dans ce contexte et malgré le fait qu'ils passent souvent inaperçus, plusieurs jeunes éprouvent des symptômes dépressifs lors de la transition secondaire-collégial » (Meunier-Dubé et Marcotte, s. d., citées dans MEES et CTREQ, 2018, p. 38).

En effet, « le passage du secondaire au collégial peut être vécu comme un choc pour l'élève mal préparé aux exigences collégiales » (Paradis, 2000, p. 18). Pour expliquer cette réaction, des auteurs décrivent la transition comme une perte d'ancrage psychosocial (Lesourd, 2009; Schlossberg, 2005, cités dans Jacques, 2015). L'élève y perd ses repères. Il doit notamment gérer un changement de statut, par exemple du statut d'élève à celui de personne qui étudie au cégep ou qui entre sur le marché du travail. Aussi, dans son avis au ministre, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) recommande « d'amorcer la préparation aux études collégiales dès le 2^e cycle du secondaire » (CSE, 2010, p. 23). En effet, le fait de porter un regard sur l'avenir et de l'anticiper en s'appuyant sur le présent ainsi que d'envisager

28 Un exemple d'intervention favorisant l'auto-régulation chez l'élève est présenté dans la sous-section *Suggestions de pistes d'intervention*.

consciemment la transition qui approche encourage l'élève à exercer une autoanalyse de sa situation. Cette « capacité d'autoanalyse semble un facteur important relié à l'émergence des comportements adaptatifs » (Paradis, 2000, p. 21). Elle-même adaptative, l'autoanalyse aide l'élève à *autoréguler* ses pensées, ses perceptions, ses émotions, etc., donc à se créer de nouveaux repères pour ensuite procéder à des ajustements qui le rapprochent d'une réalité objective. Cette préparation lui permet d'appivoiser le passage et d'amoindrir les distorsions entre ses perceptions et la réalité.

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

À sa sortie du secondaire « l'élève apporte avec lui son bagage cumulé de savoirs, d'attitudes et d'habitudes de travail, bagage qu'il s'est forgé dans un contexte culturel donné. Cela devient son capital propre tout comme la connaissance qu'il a acquise de son "métier" d'élève (CSE, 2010, p. 4). La transition du métier d'élève à un autre statut sollicite des aspects de la connaissance de soi. Le thème du contenu **BILAN DU PROFIL PERSONNEL** aide l'élève à prendre en considération les ressources personnelles sur lesquelles il peut compter pour envisager la transition vers une autre étape de vie. En ce sens, des liens entre ce contenu et celui portant sur la **PRÉPARATION À LA TRANSITION** peuvent contribuer à enrichir la réflexion des élèves.

La transition à venir est également en lien avec l'ébauche d'un **PROJET DE VIE**. La stratégie associée à ce COSP incite l'élève à *anticiper* son avenir, à se demander vers quoi il souhaite se diriger une fois le secondaire terminé. L'anticipation du projet de vie fournit des repères à l'élève, ce qui représente un avantage pour lui. En effet, parce qu'il a une idée de ce vers quoi il peut se diriger, l'élève aborde ensuite le thème du contenu **PRÉPARATION À LA TRANSITION** sans avoir les mains vides.

Suggestions de pistes d'intervention

Bien que la transition ne mène pas tous les finissants vers la poursuite de leurs études, plusieurs écrits portent sur le passage vers le collégial. Les pistes qui suivent en témoignent.

1. Connaître les exigences scolaires²⁹

La première session au collégial « marque la fin des études secondaires, mais symbolise également l'amorce d'une vie d'adulte, plus ou moins affranchie de l'autorité parentale. Même une fois admis au collégial, l'étudiant demeure, l'espace d'un moment [...], en transition vers l'acquisition des comportements qui sont attendus de lui au collégial et dans sa vie d'adulte » (CSE, 2010, p. 20). De façon analogue, Paradis (2000) décrit les jeunes du secondaire qui arrivent au collégial comme de « jeunes adultes en devenir qui, à leur arrivée, n'ont pas tous développé les comportements essentiels à leur intégration aux études supérieures » (p. 21).

Selon le CSE, les élèves du secondaire doivent être conscients des exigences associées à la fréquentation d'un établissement collégial. Pour certains, « les habitudes d'étude acquises au cours du secondaire sont insuffisantes pour permettre la réussite au collégial » (Gingras et Terrill, 2006, cités dans CSE, 2009, p. 22). Des interventions qui visent à aider les élèves à mieux connaître et comprendre ce qui les attend au cégep sont des pratiques à privilégier. Par exemple, cela peut prendre la forme d'ateliers de préparation aux études collégiales (comment étudier, se préparer aux examens, gérer son temps, etc.), de discussions avec des enseignants du collégial avant la rentrée ou d'un projet où des cégépiens sont invités à venir parler de leur expérience de transition aux élèves finissants. De plus, « des mesures comme les programmes sur les carrières (caravane mobile sur les études professionnelles et technologiques, les stages professionnels, l'intégration d'information sur les carrières dans d'autres disciplines, etc.) sont facilitantes » (MEES et CTREQ, 2018, p. 40).

29 À noter : La littérature sur les transitions postsecondaires regorge d'écrits qui portent sur le passage du secondaire au collégial. Les références bibliographiques citées dans les intentions pédagogiques du deuxième cycle du secondaire en font foi. Rappelons toutefois que certains principes rapportés dans la littérature peuvent aussi s'appliquer à la transition vers la formation professionnelle.

L'exercice qui suit propose à l'élève quelques facteurs à considérer pour se préparer à la transition vers le collégial. Il comprend un exemple de grille à soumettre aux élèves pour qu'ils y inscrivent leurs démarches et le résultat de celles-ci.

Étapes suggérées

1. L'élève est d'abord invité à faire état de sa vision, de ce qu'il pense et des perceptions qu'il entretient à l'égard de quelques aspects de sa préparation à la transition (s'auto-observer). Des exemples de facteurs à considérer sont suggérés dans la grille suivante;
2. Pour en arriver à s'autoréguler à l'égard de sa préparation, l'élève doit faire des recherches pour *vérifier* si l'information qu'il détient est valide (s'informer). La grille suivante propose des exemples de facteurs à considérer;
3. Ensuite, l'élève prend du recul pour *comparer* les informations qu'il a consignées dans les deux colonnes de la grille;
4. Une analyse lui permet de tirer des constats;
5. Enfin, l'élève se demande : *Maintenant, qu'est-ce que je peux ou je dois faire pour mieux me préparer à la transition (m'autoréguler)?*

Exemple d'exercice proposé

PRÉPARATION À LA TRANSITION DU SECONDAIRE VERS... (cochez l'une des cases suivantes)

- La formation professionnelle Le collégial Le travail

- Pour me préparer au passage, j'inscris dans la colonne de gauche ce que je sais par rapport aux facteurs à considérer (mes perceptions).
- Après vérification, j'inscris ce que j'ai appris dans la colonne de droite (la réalité).
- Dans les cases au bas du tableau, je note mes constats et les ajustements faits à l'égard de mes perceptions.

MES PERCEPTIONS ET LA RÉALITÉ

FACTEURS À CONSIDÉRER ³⁰	MES PERCEPTIONS ET LA RÉALITÉ	
	Mes perceptions, ce que je sais...	La réalité, ce que j'ai appris...
Gestion de la liberté, de l'horaire		
Habitudes de travail		
Groupe de pairs		
Efforts et persévérance		
Quantité de travail		
Organisation et gestion du temps		
Étude, travaux et examens		

Mes constats...

Voici les ajustements que j'ai apportés à mes perceptions pour mieux me préparer à la transition

³⁰ La liste des facteurs à considérer peut varier selon le type de transition à préparer.

Selon Paradis (2000), il peut également s'avérer pertinent de prévoir des interventions pour interpeller les élèves au sujet de facteurs comme la gestion du temps, l'attention et la concentration, la mémoire, la gestion du stress face aux examens, les stratégies d'étude, la motivation et l'orientation.

D'autres facteurs peuvent aussi peser dans la balance et inciter l'élève à revoir sa préparation. Pensons notamment aux variables affectives, par exemple :

- le fait de devoir déménager pour poursuivre ses études ou, au contraire, de choisir un projet professionnel qui permet de demeurer dans sa région d'origine au détriment de ses aspirations;
- l'inquiétude causée par les frais de scolarité et les coûts reliés à la poursuite des études;
- l'influence des parents sur ses décisions;
- les préjugés ou les stéréotypes concernant certaines formations;
- un sentiment d'insécurité quant à sa capacité de réussir des études supérieures;
- un contingentement important d'un programme d'études (MELS, 2007).

2. Utiliser la stratégie *S'auto-réguler*

L'élève étant à l'aube de la vie adulte, les interventions qui, comme l'autoanalyse, visent à développer ses capacités métacognitives sont aidantes, car elles favorisent l'émergence de comportements adaptatifs (Paradis, 2000). La stratégie d'apprentissage *S'auto-réguler* s'inscrit dans ce sens. Elle est utile pour prendre du recul et voir plus clair en soi.

Pour aider l'élève à *s'auto-réguler* par rapport à sa préparation à la transition, les interventions éducatives cherchent à l'inciter à s'interroger quant aux besoins qui émergent en lui lorsqu'il pense à ce contexte de vie, et à en prendre conscience (*s'auto-observer*). Une fois ses besoins connus, l'élève détermine comment il peut en tenir compte. S'agit-il d'apaiser ses craintes en validant des connaissances ou des attentes (*s'ajuster*) ou d'obtenir de l'information juste et ponctuelle en *vérifiant* auprès de sources fiables ce qu'il en est réellement (*s'informer*)? Ce sont là quelques exemples de questions qui incitent les élèves à revoir ce qu'ils font ou ce qu'ils devraient faire différemment pour mieux se préparer à la transition.

Mentionnons que dans tous les cas où l'autorégulation est de mise, l'action métacognitive de **s'auto-observer** est incontournable, puisqu'on *s'auto-régule* par rapport à quelque chose de précis, de déterminé, qui vient de soi. L'auto-observation constitue en quelque sorte une première étape essentielle pour que la stratégie prenne racine. Pour démarrer cette réflexion sur soi, l'élève se demande d'abord comment il entrevoit la transition, quelle perception il en a. Puis, il pourrait aussi se demander, notamment, pourquoi on lui dit de s'y préparer et de quoi il a besoin. L'auto-observation portera sur ce qu'il pense de ce passage qui représente une certaine part d'inconnu, sur ce que cela évoque pour lui et sur les actions qu'il a posées pour s'en faire une idée et s'y préparer.

Par la suite, deux autres actions principales l'aideront à se questionner sur sa façon d'aborder la transition et sur ce qu'il en sait, ce qu'il a besoin de savoir, ce qu'il en pense, etc. : **s'informer** et **s'ajuster**.

Pour soumettre ses perceptions au test de la réalité, l'élève va s'informer en consultant préférablement plus d'une source. Selon l'information qu'il obtiendra, il pourra s'ajuster, c'est-à-dire qu'il est fort possible qu'à la lumière de cette information, ce qu'il avait imaginé ou certaines de ses impressions nécessiteront un ajustement.

Le tableau suivant suggère quelques exemples de questions favorisant le recours à la stratégie S'auto-réguler. Les questions sont classées selon trois différents gestes mentaux qui permettent à l'adolescente ou l'adolescent d'utiliser cette stratégie.

Exemples de questions pour favoriser l'utilisation de la stratégie métacognitive **S'AUTORÉGULER**

• S'auto-observer

- *Quand tu penses à la transition qui approche, qu'est-ce que cela provoque chez toi (ex. : réactions, impressions, perceptions et émotions)?*
- *Qu'as-tu fait jusqu'à maintenant pour te préparer à la transition?*
- *Comment pourrais-tu décrire ton niveau de préparation par rapport à la transition?*
- *Qu'est-ce qui t'amène à dire ça? Comment arrives-tu à cette réponse?*
- *Que vois-tu de positif dans ta préparation à la transition? Quelles sont tes inquiétudes ou tes craintes?*
- *Comment ces idées te sont-elles venues?*

• S'informer

- *Sur quoi tes impressions par rapport à la transition qui approche reposent-elles?*
- *En quoi tes perceptions sont-elles fondées?*
- *Comment peux-tu vérifier si ce que tu envisages pour te préparer à la transition est adéquat?*
- *De quoi as-tu besoin pour t'informer davantage et mieux te préparer?*
- *Comment peux-tu vérifier si les informations que tu possèdes sont celles qui vont t'assurer de faire une transition efficace?*

• S'ajuster

- *Quel effet les nouvelles informations ont-elles eu sur tes perceptions à l'égard de la transition qui approche?*
- *Maintenant que tu as pu vérifier des choses, quelles sont tes impressions par rapport à ton niveau de préparation?*
- *Qu'as-tu revu à la lumière des nouvelles informations?*
- *Qu'est-ce que tu as appris?*
- *Que vas-tu faire pour mieux te préparer et t'auto-réguler par rapport à la transition?*

L'autonomie est aussi une ressource interne importante à développer ou à consolider. En effet, « développer l'autonomie aide l'ensemble des élèves à réussir sur le plan scolaire au secondaire et à persévérer lors du passage d'un secteur à l'autre, ou à un ordre supérieur. Des auteurs insistent sur l'importance de l'apprentissage autorégulé, qui serait fortement relié à la réussite scolaire » (Buysse, Martineau et Legendre, 2016, cités dans MEES et CTREQ, 2018, p. 39).

En plus de l'autonomie, « des chercheurs se sont penchés sur l'importance de développer des compétences sociales tout au long de la formation secondaire afin de favoriser la réussite scolaire des jeunes et, à terme, leur insertion sociale et professionnelle » (Abbet et Moreau, 2012, cités dans MEES et CTREQ, 2018, p. 41). Une façon de développer l'autonomie des élèves est de leur laisser une marge de manœuvre pour qu'ils décident de quelle manière ils vont s'y prendre pour présenter un travail ou un exposé, par exemple.

3. Accompagnement, sources de soutien et jumelage

L'accompagnement des jeunes en période de transition « est crucial, quels que soient leurs besoins » (Bourdon et collab., 2011, cités dans MEES et CTREQ, 2018, p. 40). Qu'il porte sur des actions préventives, fasse le pont entre le secondaire et le collégial ou la formation professionnelle, ou incite l'élève à s'informer, il constitue un moyen de diminuer le stress. « Plus l'élève sera informé et sécurisé tôt quant à ce qui l'attend au collégial, plus bas sera son stress et plus élevées seront ses chances de s'adapter harmonieusement aux études collégiales » (Larose et Roy, 1996, p. 109).

La littérature nous rappelle d'ailleurs que « les jeunes qui réussissent le mieux au niveau collégial sont ceux qui peuvent compter sur un réseau social qui appuie leur projet d'études et qui les soutient tout en respectant leur besoin d'autonomie » (Laferrière et collab., 2011, p. 171). Ajoutons à cela que les « formes et les sources de soutien sont multiples et diversifiées lors de cette transition. En général, les parents sont très présents, bien que moins souvent dans le cas des familles dont le niveau socioéconomique est plus faible. Le soutien qui provient de l'extérieur de la famille, c'est-à-dire des amis, est quand même très présent. Dans l'ensemble, les jeunes font état de la grande importance pour eux du soutien que leur apporte leur environnement social » (Bourdon, Cournoyer et Charbonneau, 2012, cités dans MEES et CTREQ, 2018, p. 40). De plus, « les élèves engagés dans une démarche de planification de la transition et qui sont soutenus dans cette démarche tant par leurs parents que par les différents intervenants des services en contexte de collaboration intersectorielle ont plus de chances d'accéder à un emploi à la fin de leur scolarisation » (Ruel, Moreau et Julien-Gauthier, 2015, cités dans MEES et CTREQ, 2018, p. 41).

Bien que le soutien parental constitue une variable extérieure à l'école, il n'en demeure pas moins qu'avec le présent COSP, le milieu scolaire est convié à soutenir l'élève dans la planification de la transition qui approche : « Quels que soient la situation et les besoins des jeunes, le partage des responsabilités, la qualité des relations et la collaboration entre les intervenants concernés constituent des points gagnants. Dans le cas des jeunes ayant des besoins particuliers, la réussite de la transition exige de la planification et la continuité des services de même qu'une coordination entre plusieurs intervenants des secteurs de l'éducation, de la santé et des services sociaux, de l'emploi et du milieu communautaire » (MEES et CTREQ, 2018, p. 40). Le programme Zenétudes (Marcotte, Viel, Paré et Lamarre, 2016), conçu au Québec, présente une approche dont le but est justement de préparer les élèves à la transition vers le collégial.

Enfin, un moyen facilitant l'exercice de prise de recul pour *s'autoréguler* à l'égard de sa préparation au passage au collégial est le jumelage entre les élèves du secondaire et ceux du collégial (CSE, 2010). Des discussions portant sur le projet vocationnel de la finissante ou du finissant et les comportements scolaires de la cégépienne ou du cégépien qui favorisent la réussite peuvent devenir des moments propices pour *s'autoréguler*. La même démarche peut s'appliquer du côté de la formation professionnelle.

En terminant

La transition que prépare la finissante ou le finissant de l'école secondaire est souvent vue comme allant de soi. Or, elle secoue invariablement un état de confort routinier dû au fait que les adolescents évoluent dans le même espace de vie scolaire depuis plusieurs années. Comme ils sont aussi à l'aube du passage vers la vie adulte, les jeunes sont exposés à un certain niveau de stress devant le changement de statut qui approche.

Le fait de se questionner, de s'auto-observer, de parler du changement imminent, bref, de se préparer à la transition aide l'élève à gérer l'incertitude. Il est alors en mesure de mieux cerner les zones d'ombre qui le tracassent et de se donner des moyens d'éclaircir la situation. La stratégie d'apprentissage *S'autoréguler* l'invite à poser un regard éclairé sur sa vision de la transition, à s'informer, puis à utiliser son pouvoir d'action pour *vérifier* ses perceptions en vue de s'ajuster.

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (FIN DU CYCLE)

AXE 3 : CONNAISSANCE DU MONDE DU TRAVAIL



COSP

PERCEPTIONS ET RÉALITÉ DU MONDE DU TRAVAIL

Vérifier ses perceptions par rapport à la réalité et aux exigences du monde du travail

En bref, l'élève apprend :

- que des perceptions sont des représentations appuyées sur des données objectives et subjectives;
- qu'une même réalité peut donner lieu à des perceptions différentes;
- que des avis différents peuvent s'expliquer par la nature de nos perceptions;
- qu'il est important de vérifier ses perceptions et de les appuyer autant que possible sur des faits.

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

Au premier cycle, le thème du contenu **PRÉFÉRENCES SCOLAIRES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL** a permis à l'élève de découvrir comment ses préférences scolaires se transforment et s'actualisent dans le marché du travail.

À la fin du deuxième cycle, l'adolescente ou l'adolescent revisite cette fois-ci le monde du travail en partant de ses perceptions pour aller *vérifier* en quoi elles sont conformes ou non à la réalité et aux exigences de ce monde.

Intention du COSP

Depuis quelques années, on observe qu'au Québec, « les jeunes, dès l'adolescence, partagent leurs études avec le travail qui s'illustre sous la forme de "petits boulots". Ils entrent donc dans l'orbite du travail dès le jeune âge » (Hamel, 2007, cité dans Bourdon et Vultur, 2007, p. 72). Ces jeunes « voient souvent dans cette occupation non seulement une source de revenus, mais encore le terrain de socialisation qui manque à l'école » (Bourdon et Vultur, 2007, p. 73). Ces circonstances de petits boulots traduisent pour les adolescents un nouveau rapport au travail (Hamel, 2007, cité dans Bourdon et Vultur, 2007). L'expérience du travail conduit également les jeunes « à découvrir sur le tas les contraintes » et, par la suite, à prendre conscience de certains aspects, à leurs propres dépens (Hamel, 2007, cité dans Bourdon et Vultur, 2007, p. 74).

Dans le cadre des apprentissages en orientation du deuxième cycle du secondaire et dans la continuité de ceux réalisés au premier cycle, ce COSP fournit au jeune une occasion de mettre à jour ses perceptions à l'égard du monde du travail, puis de les *vérifier*. Pour l'élève, *vérifier* ses perceptions, c'est avoir recours à une stratégie d'apprentissage qui va l'amener à s'assurer que les perceptions qu'il nourrit par rapport à la réalité du monde du travail sont validées, c'est-à-dire qu'elles sont fondées, car elles prennent en considération des critères comme la justesse, la précision ou l'objectivité. Au point 3.1.5, on trouve les détails de cette stratégie d'apprentissage.

Définition du concept de perceptions

Nos perceptions se construisent à partir de l'information qui nous est rendue accessible grâce à des stimuli sensoriels. Par exemple, l'élève qui entend un membre de sa fratrie raconter une expérience de travail a accès à des informations explicites et implicites. Non seulement il apprend des détails liés à des faits, par exemple la minutie et la séquence d'étapes qu'exige une tâche, mais il a également accès à des sentiments et à des émotions qu'il perçoit dans le ton de la voix, la vigueur du message ou le choix des mots de celui ou celle qui parle. À partir de ces informations, il se forge une représentation du sens qu'il accorde au travail. Selon ce qu'il a perçu, il se dira que le travail de son frère ou de sa sœur a l'air intéressant ou non. Une perception est donc une « représentation mentale d'un objet ou d'une image » (OQLF, 2001).

On dit de plus que « les principales représentations qui agissent sur les conduites d'orientation peuvent être qualifiées de sociales, car elles portent sur des objets sociaux, elles se construisent au cours des interactions sociales, elles remplissent une fonction sociale. Les objets principaux de représentations influençant les processus d'orientation sont le monde social, les formations et les métiers » (Guichard et Huteau, 2006, cités dans Labbé et Gachassin, 2012, p. 87).

Pourquoi ce contenu

Rappelons que le DGF *Orientation et entrepreneuriat* mène l'élève à connaître le monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions. Or, l'élève qui envisage son avenir en se questionnant sur le monde du travail poursuit aussi sa quête de lui-même, puisque « le travail reste central dans la construction de l'identité, pour toutes les générations » (Georis, 2001, p. 2). Celui-ci « demeure la forme d'intégration sociale majeure en mobilisant la sociabilité des individus » (Triomphe, Vial et Lab jeunes ASTREES, 2015, p. 9). D'autre part, l'identité sociale influence la perception du travail (Boudrenghien, Nils, Jourdan et Bourguignon, 2009). Remettre en question ses perceptions à l'égard de la réalité du monde du travail est alors, par ricochet, une autre façon d'apprendre à se connaître.

Généralement, un moyen facile et accessible de découvrir le monde du travail passe par l'information. Cependant, « malgré la très forte diversité des moyens d'information dont disposent les jeunes pour s'orienter, ce qu'un élève sait d'un métier ou d'une filière de formation reste le plus souvent flou et incomplet. Parfois même, ce que le jeune croit savoir ne correspond en rien à la réalité » (Labbé et Gachassin, 2012, p. 102). Ainsi, Labbé et Gachassin soulignent qu'il y a souvent un écart entre une perception et la réalité du monde du travail. Il faut donc « que les jeunes, à ce moment critique de leur vie, aient une représentation claire des caractéristiques du [métier] qu'ils cherchent, et ce, avant même de s'y aventurer » (Negura et Samson, 2008, cités dans Labbé et Gachassin, 2012, p. 92). C'est pourquoi le présent COSP encourage les élèves à mobiliser leur compétence à exploiter l'information.

On observe en outre que « les jeunes communiquent entre eux au sujet de leur avenir professionnel et [qu']ils échangent des informations au sujet du marché du travail. Ils reçoivent aussi des adultes de leur entourage : des parents, des enseignants ou d'autres personnes de référence (...). Autrement dit, les jeunes se retrouvent dans un bain d'informations qui participent à la construction de leur vision du monde du travail » (Negura et Samson, 2008, cités dans Labbé et Gachassin, 2012, p. 87). Plusieurs jeunes « vont opérer leurs choix en fonction des informations, connaissances, opinions et croyances qu'ils acquièrent et développent au sein des collectifs qu'ils partagent » (Labbé et Gachassin, 2012, p. 86).

Puisque l'idée qu'on se fait du travail repose sur des perceptions qui donnent lieu à des représentations, il est important pour l'élève de vérifier les fondements de celles-ci, car « des inégalités subsistent quant à l'accès à l'information et les stéréotypes (de genre entre autres) déterminent encore les choix professionnels que l'on souhaiterait pourtant de plus en plus équitables et respectant une véritable égalité de chances » (Labbé et Gachassin, 2012, p. 102). De plus, « quand on sait l'impact du vécu subjectif d'une situation sur les conséquences objectives qui en découlent, pouvoir travailler avec les jeunes étudiants leur positionnement par rapport au monde du travail prend toute son importance » (Boudrenghien et collab., 2009, p. 1-2). Aller au-delà de ses perceptions et les vérifier est aussi une occasion de développer son jugement.

Une autre raison de la pertinence de ce COSP est qu'il vise à soutenir les jeunes dans la préparation de leur avenir. De nombreuses études ont montré notamment « qu'une faible connaissance des réalités du monde du travail et des choix de formations et de carrières possibles [pouvait] se solder par l'absence de projet d'avenir, une démotivation à l'égard des études et, en bout de ligne, des échecs et l'abandon scolaire » (MEQ, 2002, cité dans Beaucher et Dumas, 2008, p. 610).

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

Au début du deuxième cycle, le thème du contenu **PRÉFÉRENCES PROFESSIONNELLES ET PROFIL PERSONNEL** a amené l'élève à faire des liens entre la connaissance de soi et celle du monde du travail. Il a exploré le monde du travail afin de sélectionner des préférences professionnelles qui correspondent à son profil personnel.

Le présent COSP invite l'élève à porter son regard sur le monde du travail tout en sollicitant son identité sociale. Il est fort possible que des élèves soient interpellés par le thème du contenu traitant du **BILAN DU PROFIL PERSONNEL**. Le contenu **PERCEPTIONS ET RÉALITÉ DU MONDE DU TRAVAIL** peut également déclencher des questionnements à propos des COSP portant sur le thème de la **PRÉPARATION À LA TRANSITION** ou du **PROJET DE VIE**.

Suggestions de pistes d'intervention

Cette sous-section fournit quelques exemples pour aborder les perceptions et la réalité du monde du travail et encourager les élèves à en vérifier les fondements.

1. Faire état de ses perceptions, puis les vérifier.

Cet exercice amène les élèves à faire état de leurs perceptions à l'égard du monde du travail, puis à *sélectionner* des sources d'information pour les *vérifier*. Les élèves commencent par *produire* une liste de perceptions qui alimentent leur représentation du monde du travail et les décrivent. Un ouvrage visant à récolter l'avis de jeunes à l'égard du monde du travail a permis de dégager des thèmes qui les interpellent (Triomphe, Vial et Lab jeunes ASTREES, 2015). Le tableau suivant en est inspiré. Il propose des exemples de thèmes susceptibles de générer des perceptions à *vérifier*.

Exemples de thèmes pour vérifier ses perceptions et la réalité du monde du travail

Accès au monde du travail	Conditions de travail	Sens donné au travail
Syndicat	Précarité	Formation continue
Santé et sécurité au travail	Assurance emploi (chômage)	Horaire de travail
Relations patrons/employés	Apprentissage en milieu de travail	Salaire (impôt et déductions)
Relations avec les collègues (ex. : débutants/anciens)	Équilibre vie professionnelle/vie privée	Travail atypique (ex. : salariés/pigistes, télétravail et travailleurs autonomes)

Par la suite, les jeunes pourraient transcrire leurs perceptions par rapport aux thèmes retenus, puis procéder à la vérification (voir un exemple au tableau qui suit). La stratégie *Vérifier* s'appuie sur la qualité de l'information (sources fiables) et sur la cohérence des sources (plusieurs sources qui fournissent le même type d'information). Le tableau de la page suivante fournit un exemple pour *organiser* l'information. Il est suivi d'un deuxième tableau qui suggère des questions pour favoriser la mobilisation de la stratégie d'apprentissage *Vérifier*.

En plus de consulter des sources reconnues (ex. : une liste de références et d'outils, tels que des guides ou des sites Internet, fournie par les professionnels de l'orientation), l'élève peut aussi *vérifier* ses perceptions en s'engageant dans un stage en milieu de travail ou en ayant recours, par exemple, à du mentorat ou à un jumelage avec une travailleuse ou un travailleur. Une équipe-école qui choisirait ces moyens aurait avantage à solliciter l'expertise des professionnels de l'orientation et à planifier la démarche en partenariat.

Perceptions et réalité du monde du travail

Vérifier ses perceptions par rapport à la réalité et aux exigences du monde du travail

- J’inscris dans la colonne de gauche mes perceptions par rapport au thème retenu. Après avoir utilisé la stratégie d’apprentissage *VÉRIFIER*,
- j’inscris ce que j’ai appris dans la colonne du centre et je note les sources d’information consultées dans la colonne de droite. Par la suite, j’écris mes constats.

MES PERCEPTIONS ET LA RÉALITÉ			
MONDE DU TRAVAIL	Mes perceptions ou ce que j’en sais	Mes découvertes ou ce que j’ai appris	Mes sources
Ex. : Précarité			

Mes constats...

Exemples de questions pour favoriser l’utilisation de la stratégie cognitive *VÉRIFIER*

- *Qu’est-ce qui te vient en tête lorsque tu penses au monde du travail?*
- *Que sais-tu de la réalité du monde du travail par rapport à la précarité?*
(Voir d’autres exemples de thèmes dans le tableau à la page précédente.)
- *Quelles sont tes perceptions par rapport au monde du travail et à ses exigences?*
- *Comment arrives-tu à cette réponse? Sur quoi tes perceptions reposent-elles?*
- *Comment vas-tu procéder pour vérifier si tes perceptions par rapport au monde du travail correspondent à la réalité?*
- *Quels sont les critères qui vont t’aider à vérifier si tes perceptions sont fondées?*
- *Après vérification, qu’est-ce que tu sais maintenant?*
- *Qu’est-ce que cela a changé par rapport à tes perceptions?*

2. Programme *Éducation financière*³¹ et infusion

Le programme obligatoire de cinquième secondaire *Éducation financière* crée un contexte pertinent pour faire de l'infusion avec le contenu en orientation. Ce programme vise à amener les élèves à développer un sens critique dans la gestion de leurs finances personnelles et la confiance en soi nécessaire à leur bien-être financier. En d'autres mots, l'élève est appelé à faire preuve de discernement, à effectuer des choix éclairés et à adopter des comportements responsables. Prises globalement, ces intentions s'appliquent également aux intentions des COSP. En effet, les contenus obligatoires visent à préparer les élèves à être proactifs au regard de leur orientation et à favoriser chez eux des comportements qui les amènent à utiliser avec discernement leur pouvoir d'action, par exemple dans un projet d'avenir qu'ils souhaitent mettre en place ou lors de leur transition postsecondaire.

La compétence *Prendre position sur un enjeu financier* du programme *Éducation financière* exige de l'élève qu'il soit capable de privilégier une option. Selon ce programme, « privilégier une option parmi d'autres, c'est faire un choix » (MEES, 2018, p. 7). Pour prendre position, l'élève doit pouvoir *vérifier* les faits sur lesquels s'appuyer. Deux des trois enjeux financiers du programme d'études, soit **intégrer le monde du travail** et **poursuivre des études**³², sont plus pertinents pour le présent COSP. Dans les deux cas, le contexte d'apprentissage est propice pour aborder à la fois le COSP et la compétence du programme, donc, avoir recours à l'infusion.

D'autres liens sont à privilégier entre le COSP **PERCEPTIONS ET RÉALITÉ DU MONDE DU TRAVAIL** et les composantes de la compétence *Prendre position sur un enjeu financier*. Par exemple, la composante « cerner la situation » fait notamment appel aux perceptions de l'élève, tout comme l'énoncé du COSP. Une fois la situation cernée, la compétence veut que l'élève « examine des options ». Pour ce faire, la stratégie cognitive *Vérifier*, associée au présent contenu, est également pertinente.

En terminant

Le monde du travail étant encore une réalité à découvrir pour plusieurs jeunes, le thème de ce contenu invite l'élève à prendre conscience des perceptions qu'il entretient à l'égard du travail, puis à les *vérifier*.

La partie du COSP qui fait état de la stratégie cognitive *Vérifier* amène l'adolescente ou l'adolescent à dépasser ses perceptions pour les confronter avec la réalité observée dans le monde du travail. *Vérifier* ses perceptions suppose que l'élève est d'abord en mesure d'avoir accès à celles qu'il entretient par rapport au monde du travail (réalité et exigences), pour pouvoir ensuite les mettre en relation avec des faits, des observations attestées, etc., et, par conséquent, réguler l'idée qu'il se fait du monde du travail.

31 L'École branchée propose, au <https://ecolebranchee.com/developper-de-bons-reflexes-avec-le-cours-deducation-financiere>, un clip qui donne un aperçu du programme *Éducation financière* et qui permet de faire connaître des ressources conçues par le service national du RÉCIT de l'univers social et d'autres partenaires. Pour les enseignants et les conseillers pédagogiques, un exposé présentant le programme d'études (<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/education-financiere>) a été enregistré par l'équipe des programmes d'univers social. En écoutant le contenu proposé de 11 h 23 à 11 h 31, on a l'essentiel du programme.

32 « La poursuite des études concerne la formation postsecondaire tout autant que la formation professionnelle ou la formation en entreprise. Les perspectives d'emploi sont multiples. Les choix des élèves doivent reposer tant sur leurs champs d'intérêt et leurs habiletés que sur leurs aspirations. Les emplois n'offrant pas tous les mêmes conditions financières, une meilleure connaissance du marché de l'emploi est garante de choix plus judicieux » (MEES, 2018, p. 17).

3.4 TAXONOMIE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Ce document est un extrait de l'article *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié* (Bégin, 2008), qui propose 12 stratégies d'apprentissage génériques, transférables dans n'importe quel contexte. Chaque résultat attendu de l'élève vise une stratégie tirée de cette taxonomie. Vous pouvez consulter l'article à l'aide de l'hyperlien suivant : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018989ar.pdf>.

Stratégie d'apprentissage : définition

« En contexte scolaire, une stratégie d'apprentissage est une **catégorie d'actions** métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis. » (Bégin, 2008).

Tableau 1

TAXONOMIE DES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

STRATÉGIES	Actions, techniques ou procédures
<p>Anticiper : tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir; • Considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles; • Créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles; • Planifier; • Émettre des hypothèses.
<p>S'autoréguler : procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances liées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • S'auto-observer : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisés et des situations ou tâches impliquées; • Contrôler : analyser progressivement les caractéristiques et la valeur des activités entreprises en lien avec les exigences et la sélection des moyens mis en action et les résultats obtenus; • Juger : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources engagées ou la justesse des connaissances métacognitives utilisées dans la sélection des ressources; • S'ajuster : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats ou des conditions observées par rapport aux attentes ou aux objectifs visés; • S'informer : effectuer la cueillette ou rechercher des informations relatives aux tâches, aux situations et aux conditions d'utilisation des connaissances en fonction des besoins, des exigences et des objectifs visés.

Tableau 2

TAXONOMIE DES STRATÉGIES COGNITIVES DE TRAITEMENT

STRATÉGIES	Actions, techniques ou procédures
Sélectionner : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	<ul style="list-style-type: none"> • Noter; • Souligner; • Surligner; • Encadrer; • Écrire; • Dire, etc.
Répéter : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Redire plusieurs fois à haute voix; • Redire mentalement plusieurs fois; • Réécrire plusieurs fois; • Relire plusieurs fois; • Réviser, etc.
Décomposer : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	<ul style="list-style-type: none"> • Séparer en petites parties; • Identifier les composantes, les caractéristiques; • Défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures, etc.
Comparer : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	<ul style="list-style-type: none"> • Rechercher des différences; • Rechercher des ressemblances ou similitudes; • Rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal); • Rechercher des rapports d'importance; • Rechercher des rapports d'ordre ou de séquence, etc.
Élaborer : développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Paraphraser; • Formuler des exemples; • Créer des analogies, etc.
Organiser : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permettent d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	<ul style="list-style-type: none"> • Créer ou appliquer une mnémotechnique; • Construire des schémas; • Construire des diagrammes ou des tableaux; • Regrouper en fonction de caractéristiques; • Regrouper par classes ou ensembles, etc.

Tableau 3

TAXONOMIE DES STRATÉGIES COGNITIVES D'EXÉCUTION

STRATÉGIES	Actions, techniques ou procédures
Évaluer* : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer la valeur des éléments; • Comparer les rapports; • Estimer; • Identifier l'importance relative, etc.
Vérifier : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles; • Confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés, etc.
Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire; • Dire à voix haute; • Dessiner, etc.
Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.	<ul style="list-style-type: none"> • Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.); • Développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique; • Ajuster la production en fonction de critères déterminés.

* Ce qui distingue la stratégie cognitive d'exécution *Évaluer* de l'action *Juger* pour la stratégie *S'autoréguler*, c'est que la stratégie *Évaluer* n'est pas orientée vers l'obtention d'une meilleure connaissance de son propre processus cognitif, non plus que pour une meilleure connaissance de son propre fonctionnement. L'action vise plutôt l'estimation ou la détermination d'une valeur ou de rapports qui se situent en dehors du regard de l'apprenant sur lui-même et sur ses propres connaissances.

3.4.1 LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ASSOCIÉES AUX COSP DU SECONDAIRE

Notons que ce document a été élaboré pour les deux cycles du secondaire avec la collaboration de M. Christian Bégin (2018).

Ce texte amène des précisions, des clarifications et des exemples en lien avec les stratégies utilisées pour les COSP du secondaire. La stratégie d'apprentissage fait partie intégrante d'un COSP (thème, stratégie et descripteur de ce qui est attendu de l'élève). Elle est ainsi obligatoire tout comme le thème et le descripteur du résultat attendu. Les stratégies permettent aux élèves d'avoir un rôle actif et constructif dans l'apprentissage et ainsi d'être engagés cognitivement. Elles permettront aux élèves d'être davantage outillés pour s'orienter et elles pourront être réinvesties dans divers contextes d'apprentissage afin de favoriser la réussite éducative. **Elles sont donc très utiles à la fois pour l'apprentissage et pour l'orientation scolaire et professionnelle.**

Notons que cinq stratégies utilisées pour les COSP du secondaire sont des stratégies cognitives. Elles sont utiles pour favoriser l'apprentissage de divers types de connaissances. Les stratégies *Élaborer*, *Comparer*, *Sélectionner* et *Organiser* sont des stratégies cognitives de traitement, elles servent donc à traiter l'information dans le but de l'intégrer à la mémoire. La stratégie *Vérifier* est une stratégie cognitive d'exécution. Ce type de stratégie sert à « l'utilisation et à la mise en action des connaissances déjà acquises dans les situations de production et de performance » (Bégin, 2008, p.60). Enfin, les stratégies *Anticiper* et *S'auto-réguler* sont des stratégies métacognitives. Elles concernent « la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée » (Bégin, 2008, p.55).

Il est intéressant de noter que « en éducation, l'intérêt porté aux stratégies d'apprentissage s'est accru avec l'idée de compétences; en effet, les stratégies sont considérées comme faisant partie des ressources que l'apprenant doit mobiliser dans l'exercice de ses compétences » (Peters et Viola, 2003; Tardif, 2006, cité dans Bégin 2008, p. 47). L'utilisation de stratégies dans le contexte des COSP contribue au développement des compétences des élèves, notamment en ce qui a trait à l'orientation. Cela leur permet de mobiliser les ressources nécessaires pour acquérir de façon plus durable de nouvelles connaissances relatives à l'information scolaire et professionnelle.

Favoriser l'apprentissage de la stratégie et susciter l'activité cognitive de l'élève

Supposons que la tâche soumise aux élèves fasse appel à une stratégie d'apprentissage donnée. D'abord, l'intervenante ou l'intervenant présente la tâche, anime la discussion permettant de la préciser (réactivation des connaissances antérieures), interroge les élèves et répond à leurs questions. Elle ou il modélise l'utilisation de la stratégie, au besoin. Ensuite, Bégin (communication personnelle, 2018) souligne l'importance de prévoir une **pause réflexive** avant d'entamer la tâche pour que chaque élève ait l'occasion, individuellement, de s'interroger et de se situer à l'égard de ce qui est attendu. Cet espace personnel sollicite la mobilisation des ressources internes et **favorise l'engagement cognitif**. Il s'agit également d'un moment qui permet à l'intervenante ou l'intervenant d'observer comment se situe l'élève par rapport à la tâche (ex. : ce qu'il comprend ou ce qui demeure flou). Pour que les élèves fassent des apprentissages, il est important que l'adulte leur concède le rôle actif; autrement dit, ce sont eux qui doivent faire le travail. Bégin rappelle que le travail de l'intervenante ou l'intervenant se fait en amont, c'est-à-dire au moment de concevoir une tâche d'apprentissage, mais que par la suite, elle ou il doit laisser l'espace nécessaire aux élèves pour qu'ils passent à l'action. Le rôle de l'adulte est alors de soutenir l'élève et de l'aider à mobiliser les ressources qui vont lui permettre de réaliser la tâche, tout en se gardant de **ne pas « faire le travail à sa place »**.

Le principe est le même pour toutes les stratégies : dans un premier temps, un rappel des connaissances antérieures est utile pour réactiver ce qui est connu. Ensuite, un moment durant lequel l'élève est seul avec lui-même éveille l'activité cognitive. Selon Bégin, ce moment est nécessaire si l'on veut que chacun des élèves ait les mêmes chances de faire des apprentissages en orientation. Par la suite, une mise en commun en groupe sert à bonifier la compréhension, à l'enrichir et à outiller adéquatement les élèves avant qu'ils se mettent à la tâche. Ainsi, chaque élève a une meilleure idée de ce qu'il sait, de ce qu'il a appris et de ce qu'il a besoin d'apprendre.

L'élève qui enrichit son répertoire de stratégies se dote d'outils transférables dans d'autres contextes d'apprentissage. Pensons, par exemple, à l'élève qui aura besoin de déterminer des programmes scolaires qui correspondent à ses besoins. Dans ce contexte, le recours à la stratégie *Sélectionner* lui sera profitable.

Dans ce contexte, « l'élève, par la construction et le développement de son orientation, va contextualiser ses apprentissages et mettre en place des stratégies cognitives et métacognitives susceptibles d'accroître son autonomie personnelle » (Tardif, 1998, cité dans Canzittu et Demeuse, 2017, p. 60).

Les stratégies d'apprentissage incluses dans les COSP

Le continuum des COSP s'étale du primaire au secondaire. Durant ces sept années, huit stratégies d'apprentissage différentes sont principalement sollicitées dans les contenus en orientation. Le tableau suivant illustre leur répartition dans le continuum.

Tableau 4

RÉPARTITION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DANS LE CONTINUUM DES COSP

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	Primaire (3 ^e cycle)	Premier cycle du secondaire (1 ^{er} et 2 ^e sec.)	Deuxième cycle du secondaire	
			Début du cycle (3 ^e sec.)	Fin du cycle (4 ^e et 5 ^e sec.)
Produire	x			
Sélectionner	x	x	x	
Comparer	x	x		
Élaborer	x	x	x	
Anticiper		x	x	x
Organiser				x
S'autoréguler				x
Vérifier				x

Légende des couleurs : Bleu : stratégie cognitive d'exécution; vert : stratégie cognitive de traitement; orange : stratégie métacognitive.

Voici un résumé des quatre stratégies utilisées dans les COSP du premier cycle du secondaire :

ANTICIPER	ÉLABORER
<p>Définition :</p> <p>Tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.</p> <p>Exemples d'actions, techniques ou procédures : identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir; considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles; créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles; planifier; émettre des hypothèses.</p> <p>Anticiper est une stratégie métacognitive. Elle suggère la nécessité d'avoir recours à des connaissances déjà acquises qui servent d'appuis pour tenter de prévoir ou d'imaginer la suite. Par exemple, quand on montre la couverture d'un roman aux élèves et qu'on leur demande d'imaginer, à partir du titre et de l'image, quel pourrait être le sujet du livre, on leur demande de faire appel à la stratégie <i>Anticiper</i>.</p> <p>Dans le COSP qui demande à l'élève d'anticiper ses choix au deuxième cycle du secondaire en s'appuyant sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes scolaires, le défi cognitif est de se projeter dans l'avenir et d'en arriver à envisager, parmi les possibilités, ce qui lui convient le mieux. Pour y arriver, l'élève a besoin de s'appuyer sur des éléments qu'il connaît déjà. Dans l'exemple, cela suppose que les élèves ont déjà une certaine connaissance de leurs intérêts et de leurs aptitudes scolaires et que les possibilités de choix sont aussi connues. C'est à partir de cette connaissance qu'ils pourront ensuite anticiper des scénarios de choix possibles.</p> <p>Anticiper suppose que l'élève dispose de connaissances antérieures. Si les élèves ont peu de ces connaissances sur un sujet, il importe de remédier à la situation avant de leur demander d'anticiper. « Si je n'ai pas de connaissances, il y a des futurs que je ne peux pas anticiper » (Bégin, 2018)³³.</p>	<p>Définition :</p> <p>Développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes. Exemples d'actions, techniques ou procédures : paraphraser, formuler des exemples, créer des analogies.</p> <p>La stratégie <i>Élaborer</i> est une stratégie cognitive de traitement. Contrairement au sens qu'on lui donne communément, élaborer ne veut pas dire ajouter des détails ou en dire plus... Cette stratégie est plutôt une opération cognitive utile pour traiter l'information, c'est-à-dire qu'elle permet de développer sa pensée en transformant l'information pour la comprendre et se l'approprier. Elle donne un sens aux nouvelles connaissances, car elle permet à l'apprenant de les reprendre dans ses propres mots et de faire des liens avec ce qu'il connaît.</p> <p>Élaborer, c'est ce que fait l'élève lorsqu'il reprend dans ses mots ce qu'il comprend de sa lecture sur un métier ou lorsqu'il explique ce qu'il a compris du témoignage d'un travailleur ayant présenté son occupation en classe. Cela peut s'observer par une reformulation de la compréhension de l'élève.</p> <p>Par exemple, l'élève qui élabore un portrait de ce qui l'intéresse et de ce qui ne l'intéresse pas, s'approprie d'abord une compréhension de ces deux aspects. Pour en témoigner, il dresse ensuite un portrait de ses champs d'intérêt à l'aide d'exemples qui illustrent ce qui l'intéresse et ce qui l'intéresse peu. Il est à noter qu'un portrait qui peut prendre diverses formes.</p> <p>Lorsque l'élève exprime ce qu'il sait à propos de ses intérêts et de ses désintérêts, lorsqu'il tente de les rendre plus explicites en ayant recours à des analogies ou qu'il fait des liens avec des exemples du quotidien, ou qu'il se décrit en faisant un portrait de lui à l'aide d'images, d'une affiche ou de personnages, il utilise ainsi la stratégie <i>Élaborer</i>.</p>

33 BÉGIN, 2018 : entretien avec le professeur lors de rencontres de collaboration avec l'équipe du dossier COSP au Ministère.

COMPARER	SÉLECTIONNER
<p>Définition :</p> <p>Rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations. Exemples d'actions, techniques ou procédures : rechercher des différences, des ressemblances ou des similitudes, des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal, etc.) des rapports d'importance, des rapports d'ordre ou de séquences, etc.</p> <p>Comparer permet de s'approprier les nouvelles connaissances en établissant des rapports entre les caractéristiques communes et différentes des éléments soumis à la comparaison. Pour comparer, on doit avoir impérativement au moins deux éléments distincts. Ces éléments se doivent d'être concrets et le but de la comparaison, c'est-à-dire ce que l'on cherche à comparer, doit être clair ou précisé à l'élève.</p> <p>Dans l'exemple où l'apprenant doit comparer les différences et les ressemblances des voies de qualification du système scolaire, il doit d'abord avoir suffisamment d'information sur les voies de qualification. Chacune se doit d'être claire pour qu'il soit possible de les comparer entre elles. Cela suppose aussi que l'élève comprend le sens de chacune des voies de qualification, sinon il pourrait s'en tenir qu'à des éléments de forme et risquerait de ne pas y percevoir de similitudes ou de différences. D'autre part, si l'élève se retrouve devant trop d'informations à traiter, il est possible qu'il ait des difficultés à y donner un sens.</p> <p>Pour aider l'élève à appliquer la stratégie, on peut préciser des aspects à comparer, surtout si la quantité d'information à traiter est vaste. On pourrait lui demander par exemple de comparer le type de formation, sa durée, les conditions d'admission, etc.</p>	<p>Définition :</p> <p>Rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés. Exemples d'actions, techniques ou procédures : noter, souligner, surligner, encadrer, écrire, dire, etc. en utilisant un critère.</p> <p>La stratégie <i>Sélectionner</i> est une stratégie de traitement. Deux aspects sont importants à retenir dans l'utilisation de la stratégie : d'abord, la sélection est possible lorsque l'élève dispose d'un ensemble d'éléments communs (ex. : des métiers). Ensuite, sélectionner suppose que la notion de critère est prise en compte (ex. : ...qui correspondent à ses préférences scolaires).</p> <p><i>Sélectionner</i> a un sens plus spécifique que choisir. Sélectionner signifie « choisir méthodiquement des éléments au sein d'un ensemble en fonction de critères précis³⁴ ». Par exemple, si l'on demande aux élèves de sélectionner dans une série de métiers ceux qui répondent au critère de ses préférences scolaires, on s'attend de l'élève qui dit aimer les sciences que sa sélection des métiers reflète cette préférence. Pour y arriver, l'élève aura déterminé au préalable quelles sont ses préférences scolaires et ce qu'il apprécie peu ou pas pour être en mesure de reconnaître dans les métiers ou les professions ceux qui correspondent à ce qu'il préfère.</p> <p>L'élève qui ne parvient pas à utiliser la stratégie <i>Sélectionner</i> a probablement une compréhension trop vague du ou des critères à appliquer, ou les éléments pour lesquels il doit appliquer le critère, par exemple les métiers et professions et leurs liens avec ses préférences, n'ont pas suffisamment de sens pour lui; il ne parvient pas encore à bien se les représenter.</p>

34 OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE, en ligne, consulté le 9 janvier 2018.

Début du deuxième cycle du secondaire : trois stratégies d'apprentissage incluses dans les COSP

ÉLABORER <i>(stratégie de traitement de l'information)</i>	ANTICIPER <i>(stratégie métacognitive)</i>
<p>Définition :</p> <p>Développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes. Exemples d'actions, techniques ou procédures : paraphraser, formuler des exemples, créer des analogies (Bégin, 2008).</p> <p><i>Élaborer</i> est une stratégie cognitive de traitement. Contrairement au sens qu'on lui donne communément, <i>élaborer</i> ne veut pas dire « ajouter des détails ou en dire plus ». Cette stratégie est plutôt une opération cognitive utile pour assimiler l'information. L'élève donne un sens aux nouvelles connaissances en les reformulant dans ses propres mots afin de faire des liens avec ce qu'il connaît déjà (Brown et collab., 2016). Autrement dit, la stratégie lui permet de développer sa pensée en transformant l'information. Elle lui permet aussi de s'approprier l'information pour la comprendre et l'emmagasiner ainsi plus facilement en mémoire, car il l'a vulgarisée dans ses mots.</p> <p>Dans le COSP portant sur le thème de l'ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL, la stratégie incite l'élève à comprendre ce qu'est un profil personnel et de quoi il est constitué.</p> <p><i>Élaborer l'ébauche de son profil personnel, c'est ce que fait l'élève qui regroupe l'information qu'il détient sur la connaissance de soi pour ensuite l'approfondir, la transformer et l'intégrer dans un tout. En faisant des liens entre ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs, il crée du sens. La tâche d'élaborer son profil personnel l'amène à développer l'ébauche d'une image plus intégrée de lui-même.</i></p> <p>L'élève peut illustrer les liens qu'il a faits par des exemples ou des analogies ou en expliquant ce que l'exercice de créer l'ébauche de son profil personnel lui apporte pour approfondir la connaissance de soi. En ce sens, <i>élaborer</i> n'est pas synonyme de <i>faire un résumé</i>. C'est une stratégie qui permet à l'élève d'aller plus loin en lui fournissant de nouveaux repères pour qu'il se forge une représentation de soi qui commence à prendre forme dans un profil personnel.</p>	<p>Définition :</p> <p>Tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles. Exemples d'actions, techniques ou procédures : identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir; considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles; créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles; planifier; émettre des hypothèses (Bégin, 2008).</p> <p><i>Anticiper</i> est une stratégie métacognitive. Elle suggère la nécessité, pour l'élève, d'avoir recours à des connaissances déjà acquises qui servent d'appuis pour tenter de prévoir ou d'imaginer des suites possibles.</p> <p>Le thème du contenu RÉPERCUSSIONS DES CHOIX SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE exige que l'élève anticipe les conséquences, positives ou négatives, des choix personnels et scolaires qui ont une influence sur la poursuite de son cheminement scolaire.</p> <p>Pour anticiper, l'élève a besoin de s'appuyer sur des éléments connus. Par exemple, concernant les choix scolaires, l'école s'assure que les élèves ont une connaissance des choix qui sont offerts pour la poursuite de leur cheminement. C'est à partir de cette connaissance qu'ils peuvent ensuite tenter de prévoir ceux qui s'appliquent à eux et d'anticiper leurs répercussions sur leur cheminement scolaire.</p> <p>Anticiper les conséquences de ses choix personnels exige que l'élève pose un regard réflexif sur les décisions qu'il prend en tentant de prévoir les répercussions qu'elles peuvent avoir sur la poursuite de son cheminement.</p> <p>Si les élèves ont peu de connaissances par rapport aux choix qu'ils font ou qu'ils ont à faire, il importe de remédier à cette situation avant de leur demander d'anticiper. « Si je n'ai pas de connaissances, il y a des futurs que je ne peux pas anticiper » (C. Bégin, communication personnelle, 2018)³⁵.</p>

35 Les entretiens avec M. Bégin, professeur de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), ont eu lieu dans le cadre de rencontres de collaboration avec l'équipe du dossier des COSP au Ministère.

SÉLECTIONNER
*(stratégie de traitement de l'information)***Définition :**

Rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés. Exemples d'actions, techniques ou procédures : noter, souligner, surligner, encadrer, écrire, dire, etc. en utilisant un critère (Bégin, 2008).

La stratégie *Sélectionner* est une stratégie de traitement. Deux aspects sont importants à retenir dans l'utilisation de cette stratégie : d'abord, la sélection est possible lorsque l'élève dispose d'un ensemble d'éléments communs (ex. : une série de préférences professionnelles). Ensuite, *sélectionner* suppose que la notion de critère est prise en compte (ex. : une série de préférences professionnelles qui correspondent à son profil personnel). *Sélectionner* a un sens plus précis que *choisir*. *Sélectionner* signifie « choisir méthodiquement des éléments au sein d'un ensemble en fonction de **critères précis** » (OQLF, 2019).

Dans le thème du contenu **PRÉFÉRENCES PROFESSIONNELLES ET PROFIL PERSONNEL**, le principal critère de sélection est le profil personnel. À l'intérieur de ce profil, l'élève peut même sélectionner des éléments qui ont une importance plus grande pour lui. Par exemple, l'élève qui réalise que des valeurs comme le respect et la justice sont fondamentales pour lui peut les utiliser à titre de critères pour préciser des préférences professionnelles.

Sélectionner est une stratégie fort utile en orientation, ne serait-ce que parce qu'elle aide l'élève à exploiter la vaste quantité d'information scolaire et professionnelle disponible ou à choisir méthodiquement un programme de formation qui convient à son profil lorsque viendra le moment de prendre des décisions à cet égard.

Fin du deuxième cycle du secondaire : quatre stratégies incluses dans les COSP

ORGANISER (stratégie de traitement de l'information)

Définition :

Construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permettent d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative. Exemples d'actions, techniques ou procédures : Créer ou appliquer une mnémotechnique, construire des schémas, construire des diagrammes ou des tableaux, regrouper en fonction de caractéristiques, regrouper par classes ou par ensembles, etc. (Bégin, 2008).

Organiser est une stratégie cognitive de traitement. Elle concerne les connaissances acquises. Dans le COSP **BILAN DU PROFIL PERSONNEL**, elle sert à mettre de l'ordre dans l'ensemble des informations accumulées sur la connaissance de soi pour que l'élève puisse se construire une vision globale et dresser le bilan de son profil personnel.

Organiser des éléments d'information aide l'élève à les mettre en relation les uns avec les autres et à créer un tout. C'est une stratégie qui mène plus loin, car « le tout est plus grand que la somme des parties » (Confucius). *Organiser* facilite l'ancrage dans la mémoire et donc l'apprentissage des connaissances.

Organiser peut prendre plusieurs formes. Par exemple, un élève pourrait se créer des catégories pour classer ensemble des informations sur des métiers de la construction ou de l'environnement. Un autre pourrait faire le point sur ses différents domaines d'intérêt en les intégrant dans un schéma.

Avec le thème du contenu **BILAN DU PROFIL PERSONNEL**, l'élève est amené à repérer les connaissances acquises sur soi. Par la suite, on l'invite à regrouper ses connaissances en catégories, par exemple selon ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs. L'exercice amène l'élève à dresser un bilan qui précise les aspects de son profil personnel. Il pourrait illustrer son bilan en choisissant une forme qui traduit l'état de l'organisation de ses connaissances (schéma, carte conceptuelle, tableau, etc.).

ANTICIPER (stratégie métacognitive)

Définition :

Tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles. Exemples d'actions, techniques ou procédures : identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir; considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles; créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles; planifier; émettre des hypothèses. (Bégin, 2008).

Anticiper est une stratégie métacognitive. Elle suggère la nécessité, pour l'élève, d'avoir recours à des **connaissances déjà acquises** qui servent d'appuis pour tenter de prévoir ou d'imaginer des suites possibles.

Le thème du contenu **PROJET DE VIE** exige que l'élève anticipe l'ébauche d'un projet d'avenir (personnel, professionnel ou citoyen).

Pour anticiper, l'élève a besoin de s'appuyer sur des éléments connus. Par conséquent, l'école s'assure que les élèves ont une connaissance de chacun des trois types de projets précisés dans ce COSP. C'est à partir de cette connaissance qu'ils peuvent ensuite tenter de prévoir le type de projet de vie qui les intéresse, puis d'en faire une ébauche. En d'autres mots, l'élève doit d'abord prendre connaissance de ce qui caractérise chacun des types de projets. Puis, il *sélectionne* celui qui s'applique à sa situation et anticipe ensuite les grandes lignes qui lui permettront de donner forme au projet d'avenir qu'il envisage d'entreprendre après avoir quitté l'école secondaire.

Si les élèves ont peu de connaissances sur les choix possibles, il importe de remédier à cette situation avant de leur demander d'anticiper. « Si je n'ai pas de connaissances, il y a des futurs que je ne peux pas anticiper » (C. Bégin, communication personnelle, 2018)³⁶.

36 Les entretiens avec M. Bégin, professeur de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), ont eu lieu dans le cadre de rencontres de collaboration avec l'équipe du dossier des COSP au Ministère.

S'AUTORÉGULER <i>(stratégie métacognitive)</i>	VÉRIFIER <i>(stratégie d'exécution)</i>
<p>Définition :</p> <p>Procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances liées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.</p> <p>Exemples d'actions, techniques ou procédures : s'auto-observer, contrôler, juger, s'ajuster et s'informer (Bégin, 2008).</p> <p>Un des COSP de la fin du deuxième cycle porte sur le thème de la PRÉPARATION À LA TRANSITION. Il exige que l'élève s'autorégule par rapport à cette préparation. Dans ce contexte, l'accent est mis sur trois actions essentielles : s'auto-observer, s'informer et s'ajuster.</p> <p>S'auto-observer : Cette première action est incontournable et représente également un préalable aux deux autres actions. Il est impossible de s'autoréguler s'il n'y a pas d'abord eu une étape d'auto observation. S'auto-observer, c'est porter un regard sur soi pour prendre conscience de ses pensées, de ses connaissances et de ses façons de faire. Par exemple, l'élève devrait d'abord se demander : <i>Comment je perçois la transition? Qu'est-ce que j'ai fait jusqu'à maintenant pour m'y préparer?</i></p> <p>S'informer : Pour se préparer à la transition, l'élève a besoin d'information. S'informer, c'est faire une collecte de données pour réduire les zones d'ombre qui peuvent nuire à la préparation. On encourage donc les élèves à être proactifs et à s'assurer que l'information à recueillir est juste, fiable et la plus complète possible et qu'elle leur fournit des pistes pour se préparer à la transition et s'ajuster.</p> <p>S'ajuster : L'auto-observation a fourni à l'élève un portrait de ce qu'il savait et de ce qu'il avait besoin de savoir pour se préparer à la transition et s'autoréguler. Une fois l'information acquise, comment celle-ci vient-elle lui donner des pistes pour s'ajuster au regard de sa préparation à la transition? Il s'agit ici, pour l'élève, d'ajuster les connaissances qu'il détient et de se demander lesquelles lui sont utiles pour se préparer à la transition.</p> <p>Dans le contexte du COSP, s'autoréguler invite l'élève à poser un regard éclairé sur sa vision de la transition et sur les informations la concernant qu'il détient, puis à utiliser son pouvoir d'action pour les vérifier en vue de s'ajuster.</p>	<p>Définition :</p> <p>S'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes. Exemples d'actions, techniques ou procédures : Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles. Confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés, etc. (Bégin, 2008).</p> <p>« Vérifier représente une stratégie d'exécution dont l'objectif est de s'assurer de la qualité ou de la présence des informations ou des connaissances en fonction de critères prédéterminés » (Bégin, 2003, p. 115).</p> <p>Avec le thème du contenu PERCEPTIONS ET RÉALITÉ DU MONDE DU TRAVAIL, il s'agit de vérifier ses perceptions par rapport à la réalité et aux exigences du monde du travail. Dans un premier temps, l'élève va faire état de ce qu'il connaît de ce monde et des perceptions qu'il en a (stratégie <i>produire</i>) pour se doter d'une base. Par la suite, il sera amené à se questionner sur la justesse des informations qu'il possède : <i>En quoi les perceptions que tu as par rapport au monde du travail sont-elles fiables, réelles? Comment peux-tu les vérifier et t'assurer qu'elles représentent bien la réalité?</i> Les réponses de l'élève lui servent à faire des constats et à donner une orientation à ses recherches (ex. : utilisation de sites fiables et de monographies qui décrivent le contexte du monde du travail, ses conditions et ses exigences).</p> <p><i>Vérifier</i> se fait à l'aide d'informations (ex. des perceptions) auxquelles un critère s'applique (ex. : qui traduisent la réalité et les exigences du monde du travail). Par conséquent, pour que l'élève utilise la stratégie <i>Vérifier</i>, il doit savoir ce qui est à vérifier. Les consignes doivent être claires pour encadrer la façon dont l'élève pourra vérifier ses perceptions, par exemple en fonction d'éléments qui l'aideront à voir si elles sont justes ou erronées.</p>

(Ce document est inspiré des rencontres de collaboration que l'équipe du dossier des COSP au Ministère a eues avec le professeur Christian Bégin de l'Université du Québec à Montréal [UQAM] en 2018.)

3.5 EXEMPLE D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE PORTANT SUR DES COSP

Ce document propose, à titre d'exemple, une synthèse d'une situation d'apprentissage (SA) portant sur un des six contenus obligatoires au premier cycle du secondaire. Cette SA a été élaborée par une équipe (professionnels et enseignants), en partenariat avec le Ministère. Ce centre de services scolaire a généreusement accepté de partager le fruit de son travail et nous l'en remercions chaleureusement. D'autres exemples se trouvent sur la plateforme VIBE à l'adresse suivante : <https://cosp.education.gouv.qc.ca>.

Canevas synthèse de planification pédagogique des COSP : Exemple

L'ÉOLOCAR

Secondaire, 1^{er} cycle (1^{re} année du cycle)

Synthèse du guide de l'enseignant créé par le CSS des Découvreurs et le CSS de la Côte-du-Sud, et adapté par le CSS de Portneuf

BESOINS DES ÉLÈVES	AXE DE CONNAISSANCE	COSP
<p>Dans son processus de réflexion, l'élève a besoin de se situer face à ses préférences scolaires afin de pouvoir cheminer dans les choix qu'il aura à faire dans son parcours au secondaire et pour son éventuel choix professionnel.</p> <p>Aussi, le fait de découvrir différentes professions en lien avec les disciplines scolaires lui permettra de s'ouvrir aux différentes perspectives qui s'offrent à lui. De plus, réaliser que les métiers et professions sont en lien avec plusieurs disciplines scolaires permet davantage de donner un sens aux apprentissages.</p>	<p>Connaissance du monde du travail</p>	<p>PRÉFÉRENCES SCOLAIRES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL : *sélectionner des métiers ou des professions qui correspondent à ses préférences scolaires</p>
PISTES PÉDAGOGIQUES		RESSOURCES
<p>Contenu disciplinaire : science et technologie (C-1) Durée : 4 périodes</p> <p>En plus de donner l'occasion à l'élève de comprendre un phénomène scientifique à partir d'une situation technologique, cette situation d'apprentissage permettra à l'élève d'identifier ses préférences scolaires dans un contexte concret qui facilitera sa réflexion, puisqu'il le fera au moment où il vit les différentes tâches proposées. Il pourra aussi découvrir une diversité de métiers et professions qui sont liés à ces tâches et aux disciplines scolaires à son horaire.</p> <p>Préparation : Le projet à réaliser sera présenté et par le fait même il sera expliqué qu'au cours de cette situation d'apprentissage, l'élève aura l'occasion d'identifier ses préférences scolaires et de découvrir différents métiers et professions. Aussi, le COSP et la stratégie d'apprentissage que l'élève aura à utiliser seront présentés et expliqués.</p> <p>Réalisation : Pour comprendre comment la poussée de l'air peut agir sur un objet, l'élève concevra et fabriquera un véhicule propulsé par le vent. Une fois le véhicule complété, il procédera à trois essais afin de pouvoir améliorer son véhicule et atteindre la meilleure performance possible. Le cahier de l'élève est conçu de façon à lui permettre d'avoir en main les contraintes, la liste des matériaux et les étapes à suivre.</p> <p>Dans ce même cahier, après chacune des étapes de conception, de fabrication et des essais :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève aura la possibilité de réfléchir sur ses préférences scolaires en posant un regard sur les différentes tâches qu'il a accomplies et de déterminer le degré de préférence qu'il y accorde. • Une fois le degré de préférence accordé à chacune des tâches, l'élève aura la possibilité de découvrir les métiers et les professions qui sont liées tant aux disciplines qu'aux dites tâches. Dans cette liste descriptive, il aura à sélectionner celle(s) qui « pique(nt) » sa curiosité et ses préférences afin de la (les) connaître davantage. Si ce n'est déjà fait, l'enseignant pourra initier les élèves au site REPÈRES (www.reperes.qc.ca). <p>Intégration-réflexion : Dans un dernier temps, l'élève sera invité à réfléchir sur ses différents apprentissages, en sciences pour le COSP, et en ce qui a trait à la stratégie d'apprentissage.</p>		<p>Guide de l'enseignant</p> <p>Cahier de l'élève</p> <p>AVIS : Le cahier de l'élève est conçu pour être imprimé 2 pages par feuille et peut être recto verso</p> <p>Référence : www.reperes.qc.ca</p>

*Définition de la stratégie cognitive *Sélectionner* : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES DES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES DU 1^{er} CYCLE

- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy : The Exercise of Control*, New York, Freeman.
- BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck et Larcier.
- BANDURA, A., et collab. (2009). *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*, Septembre éditeur.
- BLANCHARD, S. (2008). « Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 1.
- BLANCHARD, S. (2009). « Sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, n° 4.
- BOUFFARD, T., BRODEUR, M. et VEZEAU, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- BOUFFARD, T. (2011). « Le sentiment d'efficacité de l'élève : sa définition, son rôle et comment agir pour le soutenir », CREVALE, [En ligne] http://www.creval.org/upload/File/2011-12/CREVALE_2010-11_TBouffard.PDF, (Consulté en septembre 2018).
- BUCHETON, D., (vidéo). *Les postures enseignantes, manières langagières et cognitives de s'emparer d'une tâche*, Institut français de l'éducation, [En ligne] <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>, (Consulté en septembre 2018).
- CANZITTU, D., et DEMEUSE, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?* Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 185 p.
- CAPRON, I. P., (2010). *La greffe du sentiment d'efficacité personnelle en didactique. Pour l'école du XXI^e siècle*, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- CAZA, P. E., (2018). *J'y crois, donc je réussis*, Actualités UQAM, [En ligne] <https://www.actualites.uqam.ca/2018/le-rolle-majeur-du-sentiment-de-competeence-dans-la-reussite-scolaire>, (Consulté en septembre 2018).
- COSNEFROY, L. (2007). « Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires », *L'orientation professionnelle*, vol. 36, n° 3, p. 357-378.
- CYRENNE, D., et collab. (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique*, Québec, Université Laval, 113 p.
- DIRECTION DE SANTÉ PUBLIQUE DE LA MONTÉRÉGIE (2015). *Portrait des jeunes du secondaire de la Montérégie. L'estime de soi, les compétences sociales et l'environnement social : des facteurs clés du développement des jeunes*, Fascicule 8, [En ligne] <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/3739/EQSJS-Fascicule-8.pdf>, (Consulté en juillet 2018).
- DEBLOIS, L. (2005). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, Les Presses de l'université Laval.
- DUCLOS, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie* (3^e éd), Montréal, Collection du CHU Ste-Justine.
- DUPONT, J. B., GENDRE, F., BERTHOUD, S. et DESCOMBES, J. P. (1979). *La psychologie des intérêts*, France, Presses universitaires de France.
- EMPLOI QUÉBEC, 2018. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, http://www.emploiuebec.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/pdf/Publications/00_Bien-se-connaître.pdf, (Consulté le 5 septembre 2018).
- FAURIE, I., THOUIN, C. et SAUVEZON, C. (2016). « Étude longitudinale du stress perçu chez les étudiants.e.s : effets modérateurs de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 45, n° 1.
- FERRE, D., et QUIESSE, J. M. (2002). *Professeurs, l'orientation c'est aussi votre affaire*, Paris, L'Harmattan, 130 p.

- FLOOR, A. (2013). « L'orientation vue par les jeunes », UFAPEC, n° 19.13.
- FRANÇOIS, P. H. (2009). « Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : perspective pour le conseiller en orientation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, n° 4.
- GAGNÉ, P. P., LEBLANC, N. et ROUSSEAU, A. (2008). *Apprendre... une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*, Montréal, Chenelière Éducation.
- GALAND, B., et VANLEDE, M. (2004-2005). « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? », [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm> (Consulté en juillet 2018).
- GINGRAS, M. (2015). « Quelques repères conceptuels pour l'approche orientante au primaire », *Vivre le primaire*, vol. 28, n° 3, automne, p. 38-44.
- GROS, M.-H., et Wach, M. (2013). « Intérêt des valeurs, valeurs des intérêts dans un bilan d'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 42, n° 3.
- GRÉGOIRE, S., BOUFFARD, T. et CARDINAL, L. (2000). « Le sentiment d'efficacité personnelle et la transition de carrière », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, n° 3.
- HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, France, ESF éditeur.
- HULLEY, W., et DIER L. (2005). « La planification », *Havres d'espoir : processus de planification pour la réussite de l'école et des élèves*, Bloomington, Solution Tree, p. 137-153.
- LAFERRIÈRE, T., et collab. (2011). « L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 1, p. 156-182.
- LAPOINTE, C. (2006). *Les enjeux de la réussite du plus grand nombre dix ans après les États généraux*, Actes du colloque « Les États généraux de l'éducation DIX ANS APRÈS », Centrale des syndicats du Québec, janvier.
- LAPOINTE, C. (2009). « L'égalité des chances à l'école », Conférence présentée au Colloque annuel de la Fédération des syndicats enseignants et de la Centrale des syndicats du Québec, février, Laval, Québec.
- LAPOINTE, C., et SIROIS, P. (2011). « Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 1, p. 1-6.
- LECOMTE, J. (2004-2005). « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », *Savoirs (Hors série)*, p. 59-90.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin éditeur.
- LEGIS QUÉBEC, source officielle (2018). *Loi sur l'instruction publique*. Publications Québec, [En ligne] : <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/l-13.3>, (Consulté en septembre 2018).
- LEGIS QUÉBEC, source officielle, (2018). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Publications Québec, [En ligne] : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/l-13.3,%20r:%208>, (Consulté en septembre 2018).
- LELORD, F., et ANDRÉ, C. (2002). *L'estime de soi*, France, Éditions Odile Jacob.
- LENT, R. W. (2008). « Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 1, p. 57-90.
- LIEURY, A., et FENOUILLET, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*, 3^e édition, France, Dunod.
- LOISY, C., et CAROSIN, É. (2017). « Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescents.e.s. dans leur orientation », *Revue l'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 46, n° 1.
- LOUVET, E., et DURET, Y. (2017). « Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : une étude longitudinale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 46, n° 2, p. 261-282.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2016). *Pour une politique de la réussite éducative. L'éducation, parlons d'avenir*, document de consultation.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2009). *Coup de pouce à la réussite! : des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaires au secondaire*, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle, parcours de formation axé sur l'emploi*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*, Québec.
- NOTA, L., SALVATORE, S. et FERRARI, L. (2008). « Premier principe : je crois en moi... parce que c'est aussi dans mon intérêt : une formation pour renforcer les sentiments d'efficacité », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 1.
- ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC (OCCOQ) (2013). *Guide de pratique : orientation en formation générale des jeunes*, Montréal, OCCOQ.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) (2004). *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*, Paris, Les éditions de l'OCDE.
- OUVRIER-BONNAZ, R. (2008). « L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 2, p. 267-288.
- PELLETIER, D. (2001). Collectif dirigé par Denis Pelletier. *Pour une approche orientante de l'école québécoise, concepts et pratiques à l'usage des intervenants*, Septembre éditeur, 264 p.
- PERDRIX, S., ROSSIER, J. et BUTERA, F. (2012). « Impact croisé du sexe et du niveau scolaire sur les intérêts professionnels d'écoliers suisses », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 41, n° 3, p. 391-412.
- PICARD, F., et MASDONATI, J. (2012). *Les parcours d'orientation des jeunes. Dynamiques institutionnelles et identitaires*, CRIEVAT, Université Laval, Québec, 298 p.
- RAYNAL, F., et RIEUNIER, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 9^e édition revue et augmentée, Issy-les-Moulineau, ESF Éditeur.
- ROUSSEAU, N. (2009). *Enjeux et défis associés à la qualification : la quête d'un premier diplôme d'études secondaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 297 p.
- VANDELLE, H. (2017). *Le bien-être dans l'éducation, une question d'estime de soi et de sentiment d'efficacité personnelle?* Colloque international sur le bien-être dans l'éducation, Paris, [En ligne] <https://well-being-educ.sciencesconf.org/132756/document>, (Consulté en juillet 2018).

RÉFÉRENCES DES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES DU 2^e CYCLE

- Association paritaire pour l'emploi et la formation (APEF) et Association des fonds sociaux fédéraux et bicommunautaires (FEBI). (s. d.). Bilan de compétences : un outil de pilotage de son parcours professionnel. Repéré à <https://www.bilandecompetences.be>.
- BEAUCHER, C. (2001). *Les aspirations et les projets professionnels des jeunes inscrits en Formation aux métiers semi-spécialisés* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Rimouski).
- BEAUCHER, C. (2006). « Souffler sur les "étincelles d'intérêt" des adolescents pour que le feu de la passion prenne », *Vie pédagogique*, 2006(139), p. 47-51.
- BEAUCHER, C., et DUMAS, I. (2008). Les intentions d'avenir d'adolescents de cinquième secondaire : aspirations ou projets professionnels? *Carriérologie*, 11 (4), 607-628.
- BÉGIN, L., BLEAU, M. et LANDRY, L. (2000). *L'école orientante : la formation de l'identité à l'école*, Québec, Québec : Les éditions Logiques.
- BOUDRENCHIEN, G., NILS, F., JOURDAN, D. et BOURGUIGNON, D. (2009). Perception de la perméabilité du marché du travail chez les jeunes en fin de secondaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38(1), 3-24. Repéré à <https://journals.openedition.org/osp/1819>
- BOURDON, S., et VULTUR, M. (2007). *Les jeunes et le travail*. Québec, Québec : Les éditions de l'IQRC (Presses de l'Université Laval).
- BUCHETON, D. (s. d.). *Les postures, manières langagières et cognitives de s'emparer d'une tâche* [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>
- CANZITTU, D. et DEMEUSE, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE (CELA). (2004). *Transitions postsecondaires : rapport au ministre de l'Éducation du Québec*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CELA_Rapport_TransitionsPostSecondaires.pdf
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial : version abrégée*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/transition-secondaire-collegial-50-0471>
- COURNOYER, L. (2008). *L'évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et de collégiens lors des 18 premiers mois d'études : le rôle des relations sociales* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke). Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/937>
- COURNOYER, L., et LACHANCE, L. (2014). *Le processus de prise de décision liée à la carrière chez les élèves de 4^e et 5^e secondaire de la Commission scolaire de Laval : rapport final déposé aux partenaires de la recherche (Collège Montmorency, Conférence régionale des élus de Laval et Commission scolaire de Laval)*. Repéré à <https://fr.slideshare.net/louisco/cournoyer-et-lachance-2014-le-processus-de-prise-de-dcision-relative-la-carriere-final>
- DEMERS, L. (2012). *Les obstacles à la transition du secondaire au collégial : les leviers répertoriés dans les cours axés sur l'orientation scolaire et professionnelle* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Repéré à https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Essai_memoire_these/2012-2013/Memoire_-_Lucie_Demers.pdf
- FOURCHARD, F., et collab. (2017). « Citoyenneté et orientation à l'adolescence : dialectique des processus identitaires et de socialisation », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 46, n° 1, p. 39-60.
- GAGNÉ, P. P., LEBLANC, N. et ROUSSEAU, A. (2008). *Apprendre... une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*, Montréal, Chenelière Éducation.
- GEORIS, P. (2011). *Les jeunes et le travail, entre attentes et désillusions* (Notes éducation permanente n° 2011-05). Repéré à http://www.ftu-namur.org/fichiers/2011_05_Jeunes%20et%20travail.pdf
- GINGRAS, M. (2015). « Quelques repères conceptuels pour l'approche orientante au primaire », *Vivre le primaire*, vol. 28, n° 3, p. 38-44.

- GLÉE, C. (2009). « À quoi sert le projet professionnel? De l'impact d'un outil d'orientation professionnelle sur le management des ressources humaines ou : la prospective, versus individu », *Management & Avenir*, vol. 5, n° 25, p. 406-426.
- GUICHARD, J., et HUTEAU, M. (2007). *Orientation scolaire et insertion professionnelle*, Paris, Dunod.
- HASSOUNET, N., et RAFIK, L. (2010, avril). *Orientation et projet professionnel*. Communication présentée au 2^e Colloque international sur l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, Guelma, Algérie. Repéré à <https://tethys.univ-amu.fr/fr/reunion/2eme-colloque-international-employabilite-insertion-professionnelle-diplomes-enseignement>
- JACQUES, M.-H. (2015). *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LABBÉ, M., et GACHASSIN, B. (2012). « Orientation professionnelle des jeunes et représentations sociales des métiers », *Chroniques du travail*, n° 2, p. 86-111.
- LAFERRIÈRE, T., et collab. (2011). « L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 1, p. 156-182.
- LANNEGRAND-WILLEMS, L. (2012). « Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels? », *Enfance*, n° 3, p. 313-327.
- LAROSE, S., et ROY, R. (1996, mai-juin). *Les événements préoccupants des collégiens et les processus de soutien social pendant la transition secondaire-collégial*, Communication présentée au 8^e colloque de l'Association pour la recherche au collégial (ARC), Québec. Repéré à https://cdc.qc.ca/actes_arc/1996/larose_roy_actes_ARC_1996.pdf
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.), Montréal, Guérin éditeur.
- LEMOINE, C. (2014). *Se former au bilan des compétences : comprendre et pratiquer la démarche* (4^e éd.), Paris, Dunod. Repéré à <https://www.dunod.com/sites/default/files/atoms/files/9782100705702/Feuilletage.pdf>
- LITTLE, B. R., et CHAMBERS, N. C. (2000). « Analyse des projets personnels : un cadre intégratif pour la psychologie clinique et le counselling », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, n° 2, p. 153-190.
- LOISY, C., et CAROSIN, E. (2017). « Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 46, n° 1, p. 61-87.
- MARCOTTE, D., VIEL, C., PARÉ, M.-L. et LAMARRE, C. (2016). *Zenétudes : vivre sainement la transition au collège. Programme de prévention universelle* (5 vol.), Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MARCOUX-MOISAN, M. (2015). *Effet de la classe ou expériences scolaires? Étude sur l'élaboration et la variation des aspirations scolaires réalistes des étudiant(e)s canadien(ne)s au regard des études universitaires* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal [UQAM], Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13574>
- MASDONATI, J., BANGALI, M. et COURNOYER, L. (2016). *Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_AppOrientante_19-7030_.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle. Parcours de formation générale. Parcours de formation générale appliquée*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2011). *Programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2013). *Contre le décrochage à la fin du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). (2018). *Programme d'éducation financière*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) et CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (CTREQ). (2018). *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte : projet Savoir, quatrième dossier*. Repéré à https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/Transitions-scolaires_Savoir.pdf

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (OQLF). (2001). Percept. Repéré à http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8871269

ORDRE DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC (OCCOQ). (2013). *Guide de pratique : orientation en formation générale des jeunes*. Montréal, OCCOQ.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). (2004). *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*, Paris, Les éditions de l'OCDE.

OUVRIER-BONNAZ, R. (2008). « L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 2, p. 267-288.

PARADIS, J. (2000). « Les élèves en échec après une première session de collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention », *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 1, p. 18-23. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Paradis_14_1.pdf

RÉFÉRENCES DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

BÉGIN, C. (2003). *Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université : application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke). Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/897>

BÉGIN, C. (2008). « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 47-67.

BROWN P. C., et collab. (2016). *Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives*, Genève, Éditions Markus Haller, 2016.

RÉUNIR RÉUSSIR (R2) (2013). *Pour agir efficacement sur les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative : document de référence*. Repéré à http://reunirreussir.org/pdf/doc_reference_determinants.pdf

SAVICKAS, M. L., et collab. (2009). « Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, n° 3, p. 239-250.

TRIOMPHE, C. E., VIAL, B. et LAB JEUNES ASTREES. (2015). *Dessine-moi le travail : quand les jeunes disent ce qu'ils ont sur le cœur* (Note ASTREES n° 11). Repéré à <https://fr.readkong.com/page/dessine-moi-le-travail-quand-les-jeunes-disent-ce-qu-ils-6817292>

VILLERS, M.-É. de (2004). *Multidictionnaire de la langue française* (4^e éd.), Montréal, Éditions Québec Amérique.

YOUNG, R. A., et VALACH, L. (2006). « La notion de projet en psychologie de l'orientation » (traduit par B. Dumora et J. Guichard), *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 35, n° 4, p. 495-509.

CANZITTU, D., et DEMEUSE, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (OQLF). (2019). Choisir et sélectionner. Repéré à http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?T1=5%C3%A9lection-ner+&btn_chercher=CHERCHER&id=4602

SECTION 3

SECTION 3

RÉFÉRENTIEL ET OUTILS DESTINÉS
AUX GESTIONNAIRES

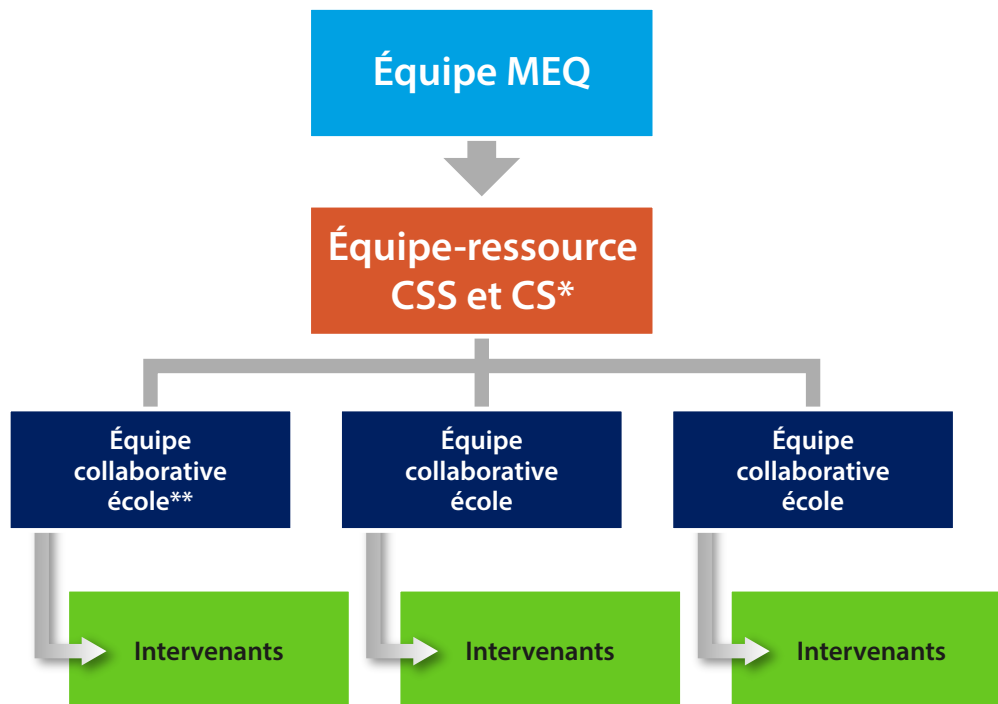
1 PRÉAMBULE

L'intention de cette section est de dresser des pistes d'action organisationnelles possibles concernant la mise en œuvre des contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) pour les élèves du secondaire. Les pistes proposées proviennent d'un référentiel pour le déploiement des COSP expérimenté lors de la phase 2 du projet-pilote. Elles permettront aux gestionnaires des services éducatifs ainsi qu'aux directions d'établissement d'élaborer leur propre planification de mise en œuvre des COSP, en tenant compte de la réalité de leurs milieux respectifs.

Cette section précise l'accompagnement du Ministère auprès des personnes-ressources des centres de services scolaire ou des commissions scolaires et des représentants des associations du réseau privé. Le déploiement des COSP y est aussi présenté. Puis, des propositions de conditions gagnantes pour la mise en œuvre de ces COSP sont formulées. Enfin, les cinq étapes du référentiel pour le déploiement des COSP sont détaillées : vision partagée et concertée, état de situation, planification globale et détaillée, mise en œuvre des COSP et évaluation de la mise en œuvre des COSP.

2 ACCOMPAGNEMENT DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) AUPRÈS DES CENTRES DE SERVICES SCOLAIRES ET DES COMMISSIONS SCOLAIRES

Structure d'accompagnement que le MEQ offre aux équipes-ressources des centres de services scolaires et des commissions scolaires

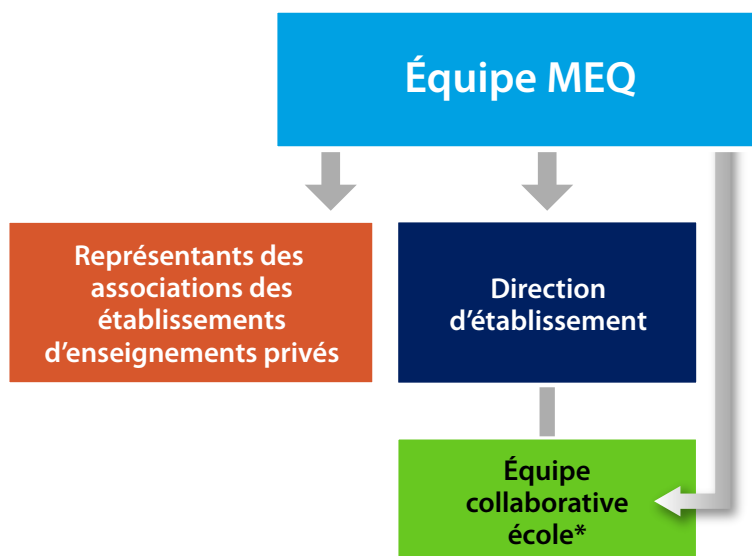


* **Équipe-ressource CSS et CS** : gestionnaire des services éducatifs et professionnel(s) ou autre membre du personnel

** **Équipe collaborative école** : directeur ou directeur-adjoint et intervenants

3 ACCOMPAGNEMENT DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) AUPRÈS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS

Structure d'accompagnement que le MEQ offre aux établissements d'enseignement privés



* Équipe collaborative école : directeur ou directeur-adjoint et intervenants

4 DÉPLOIEMENT GRADUEL DES COSP AU SECONDAIRE

Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP)					
CYCLE SCOLAIRE	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
3^e cycle du primaire	Déploiement graduel des COSP obligatoires déterminés par le ministre*				
1^{er} cycle du secondaire		Déploiement graduel des COSP obligatoires déterminés par le ministre			
2^e cycle du secondaire			Déploiement graduel des COSP obligatoires déterminés par le ministre		

Source : MEES, juin 2019.

LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE (LIP)

Voici quelques articles de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) qui concernent le déploiement des COSP :

- Article 461 : « Le ministre peut, dans les domaines généraux de formation qu'il établit, prescrire des activités ou contenus qui doivent être intégrés dans les services éducatifs dispensés aux élèves... »
 - « En vertu du même article, le ministre a aussi prescrit, dans les domaines généraux de formation, des contenus obligatoires en orientation scolaire et professionnelle qui doivent être intégrés dans les services éducatifs dispensés aux élèves³⁷. »
- Article 85 : « Le conseil d'établissement approuve également les conditions et modalités de l'intégration, dans les services éducatifs dispensés aux élèves, des activités ou contenus prescrits par le ministre dans les domaines généraux de formation, qui lui sont proposées par le directeur de l'école. »
- Article 89 : « Les propositions prévues aux articles 84, 87 et 88 sont élaborées avec la participation des membres du personnel de l'école; celles prévues aux articles 85 et 86 sont élaborées avec la participation des enseignants. »
 - « Les modalités de ces participations sont celles établies par les personnes intéressées lors d'assemblées générales convoquées à cette fin par le directeur de l'école ou, à défaut, celles établies par ce dernier. »

Note : Pour toute question d'interprétation, veuillez consulter le secrétariat général de votre centre de services scolaire ou de votre commission scolaire.

37 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Instruction annuelle 2017-2018. La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*, Québec, octobre 2017, p. 3.

5 CONDITIONS GAGNANTES POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP

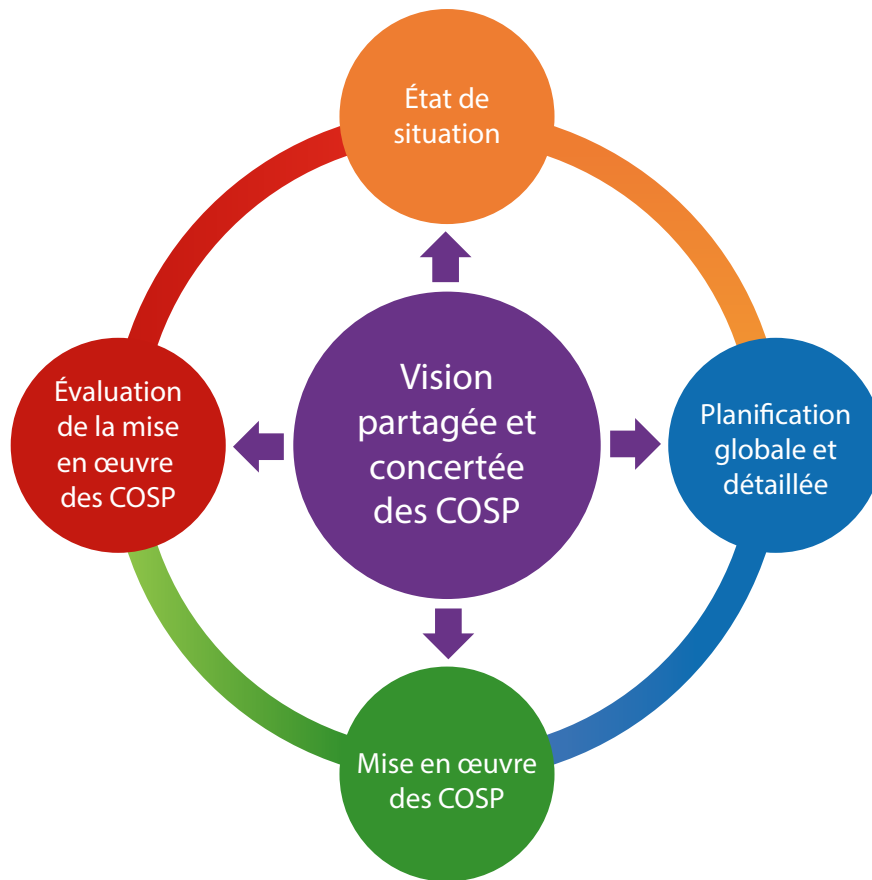
Le schéma ci-dessous présente les conditions gagnantes pour la mise en œuvre des COSP :

- Le leadership de la direction permet de faciliter la communication, la mobilisation et le déploiement des COSP.
- L'accompagnement des personnes-ressources (ex. : professionnels de l'orientation, conseillers pédagogiques ou autres membres du personnel) auprès des acteurs désignés permet l'actualisation de la mise en œuvre des COSP.
- L'intégration des COSP dans les disciplines permet aux élèves de vivre des apprentissages signifiants.
- L'élaboration d'une planification et le suivi facilitent le déploiement des COSP.



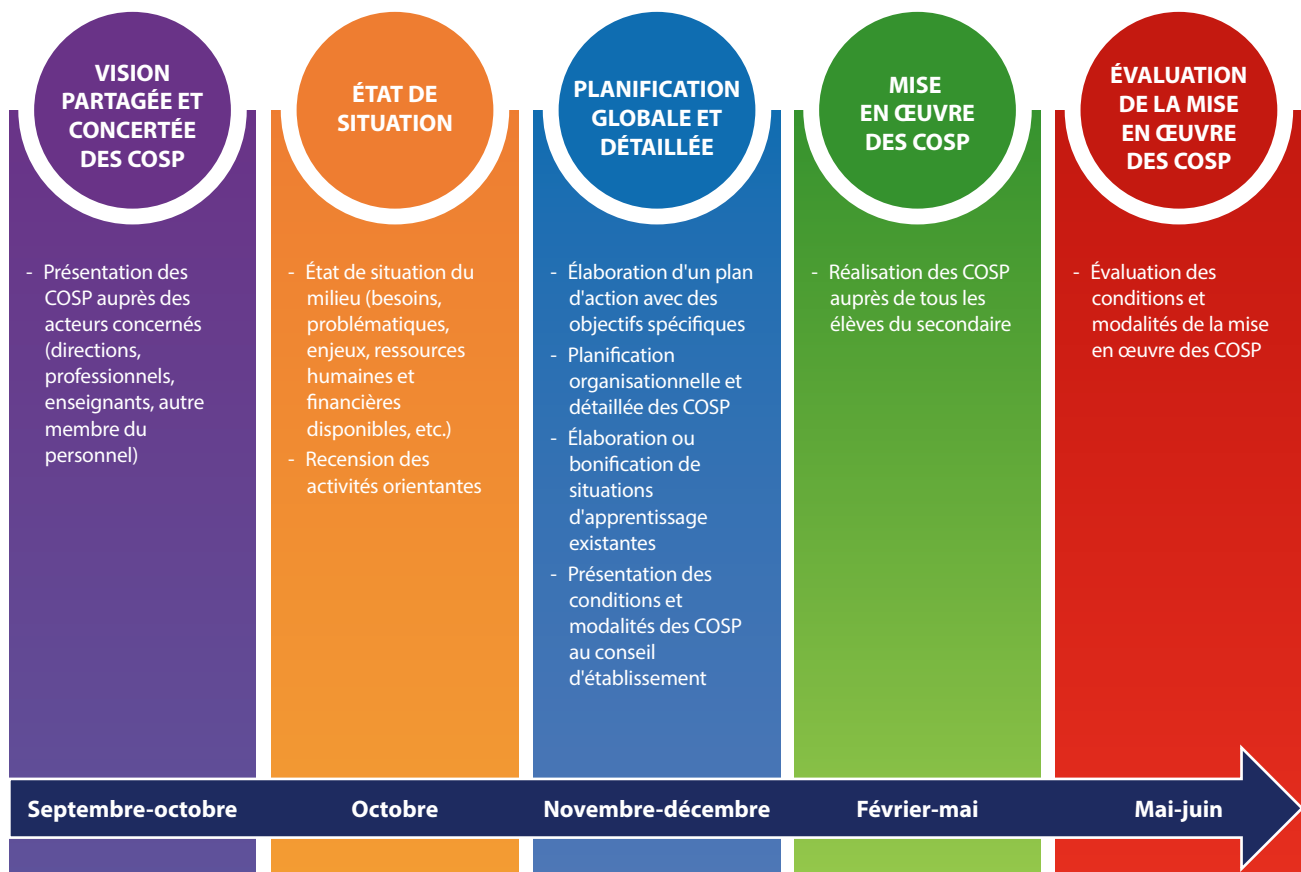
6 PROPOSITION D'UN RÉFÉRENTIEL POUR LE DÉPLOIEMENT DES COSP

Le schéma qui suit présente des pistes d'action pour outiller les milieux lors du déploiement des COSP. Les étapes qu'il propose peuvent être adaptées selon la réalité des milieux.



Source : Ce schéma s'inspire du modèle théorique de Hulley et Dier (2005, p. 137-153).

Propositions pour le déploiement des COSP auprès des élèves du secondaire



Source : MEES, octobre 2018.

6.1 PROPOSITION D'ÉTAPES PRÉALABLES À LA MISE EN ŒUVRE DES COSP POUR LE SECONDAIRE

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles secondaires
1. Mettre en place une équipe-ressource au centre de service scolaire ou à la commission scolaire (CSS/CS) (gestionnaires des services éducatifs, professionnels de l'orientation, conseillers pédagogiques ou autres membres du personnel).	1. Mettre en place une équipe collaborative (directions ou directions adjointes, professionnels de l'orientation, conseillers pédagogiques, enseignants ou autres membres du personnel de l'école).
2. Déterminer des moments de concertation de l'équipe-ressource durant l'année scolaire pour développer une vision partagée et concertée des COSP entre les acteurs et monitorer le pilotage de la mise en œuvre des COSP.	2. Déterminer des moments de concertation de l'équipe collaborative de l'école durant l'année scolaire pour développer une vision partagée et concertée des COSP entre les acteurs et monitorer le pilotage de la mise en œuvre des COSP.
3. Définir les rôles et les mandats des membres de l'équipe-ressource (voir l'annexe A).	3. Définir les rôles et les mandats des membres de l'équipe collaborative (voir l'annexe B).
4. Planifier l'échéancier concernant la mise en œuvre des COSP au sein du CSS ou de la CS : <ol style="list-style-type: none"> la présentation des COSP et leur mise en contexte auprès des acteurs concernés; les modalités d'accompagnement des équipes collaboratives des écoles; les modalités de suivi; l'évaluation des conditions et modalités de la mise en œuvre des COSP auprès des directions d'établissement et les projections pour l'année suivante. 	4. Planifier l'échéancier concernant la mise en œuvre des COSP au sein de l'école : <ol style="list-style-type: none"> la présentation des COSP et leur mise en contexte auprès des acteurs concernés; les modalités d'accompagnement des intervenants (par exemple la mise sur pied d'une communauté de pratique, CoP³⁸); les modalités de suivi; l'évaluation des conditions et modalités de la mise en œuvre des COSP auprès des intervenants et les projections pour l'année suivante.
5. Prévoir la participation aux rencontres offertes par le Ministère.	5. Prévoir la participation aux rencontres offertes par l'équipe-ressource du CSS ou de la CS.

Note : Ces étapes sont des **exemples** pouvant guider les gestionnaires des services éducatifs et les directions d'établissement dans la mise en œuvre des COSP. Elles demeurent des propositions et doivent être adaptées à la réalité des milieux.

38 « La communauté de pratique (CoP) désigne un groupe de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les unes des autres, en personne ou virtuellement, sur une base continue, à moyen ou à long terme. (...) Les membres d'une CoP démontrent un intérêt commun dans un champ du savoir, à propos d'une pratique professionnelle, et sont motivés par un désir et un besoin de partager des problèmes, des connaissances, des expériences, des modèles, des outils et des pratiques inspirantes. » Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2017). Lexique sur le transfert de connaissances en éducation, CTREQ, p. 11.

6.2 PROPOSITION DE PISTES D'ACTION POUR DÉVELOPPER UNE VISION PARTAGÉE ET CONCERTÉE DES COSP

Cette étape permet aux acteurs (enseignants, professionnels et directions) de développer une vision partagée et concertée des COSP (travail de collaboration). Elle est essentielle dans la mobilisation des acteurs pour le déploiement des COSP.

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles secondaires
1. Présentation et mise en contexte des COSP auprès : <ul style="list-style-type: none"> – des directions d'établissement; – des professionnels de l'orientation scolaire ou des conseillers pédagogiques disciplinaires; – d'autres membres du personnel participant à la mise en œuvre des COSP au sein du centre de services scolaire ou de la commission scolaire. 	1. Présentation et mise en contexte des COSP auprès : <ul style="list-style-type: none"> – de l'équipe collaborative : professionnels de l'orientation scolaire, conseillers pédagogiques, autres membres du personnel dont les enseignants concernés.
Gestionnaires des services éducatifs et directions d'établissement	
Pistes de mise en contexte favorisant une vision partagée et concertée des COSP par les acteurs	
Objectif du Ministère pour la mise en œuvre des COSP	Offrir une démarche cohérente, structurée et concertée sur un continuum de sept ans dans le but d'amener l'élève à développer des stratégies lui permettant de mieux s'orienter tout au long de la vie. Il s'agit d'accompagner l'élève dans son développement vocationnel dès le troisième cycle du primaire et jusqu'à la fin du secondaire.
Bref historique de l'approche orientante jusqu'à la mise en œuvre des COSP	L'approche orientante (AO) a été mise en place par le Ministère au début des années 2000. Pour bonifier l'orientation offerte aux élèves et répondre à une partie de leurs besoins généraux, des COSP ont été définis par le Ministère et expérimentés dans le cadre d'un projet-pilote, de 2014-2017. Pour connaître les distinctions entre les COSP et l'AO, voir le schéma à la page 15.
Présentation des contenus au secondaire	<p>Le ministre a déterminé six COSP obligatoires au premier cycle du secondaire et sept au deuxième cycle du secondaire. Chacun des apprentissages en orientation cerne un thème ou un concept-clé en orientation et un résultat attendu de l'élève. Ce dernier est un indicateur observable qui permet de vérifier si les élèves ont réalisé ou non l'apprentissage.</p> <p>Les COSP sont présentés dans un continuum qui se divise selon trois axes de connaissance : la connaissance de soi (soi personnel, soi social et soi scolaire), la connaissance du monde scolaire et la connaissance du monde du travail. Pour plus de détails, voir le continuum des COSP à la page 11.</p>
Intégration des COSP dans le Programme de formation de l'école québécoise	Les COSP s'inscrivent dans le domaine général de formation <i>Orientation et entrepreneuriat</i> , dont l'intention éducative est d'« offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société » (MEQ, 2006, p. 45). Ils s'inscrivent également dans la triple mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier.

Pistes de mise en contexte favorisant une vision partagée et concertée des COSP par les acteurs (Suite)**Liens entre la persévérance et la réussite scolaires des élèves et l'orientation scolaire**

Des recherches ont démontré que :

- La maturation du choix professionnel a une influence positive sur la persévérance et la réussite à l'école (MELS, 2009).
- Une connaissance de soi suffisante permet aux élèves de cerner leurs valeurs, leurs compétences et leur personnalité et, éventuellement, de choisir un métier ou un champ d'intérêt vers lequel s'orienter (MELS, 2013).
- Les élèves qui poursuivent des buts professionnels sont plus motivés à l'école (Marcoux-Moisan et collab., 2010).
- L'école doit adopter une approche plus vocationnelle pour susciter la motivation des élèves lors du passage au secondaire (Chouinard, 2005).
- Une des pratiques jugées efficaces pour favoriser l'engagement des élèves est de répondre à leurs besoins en orientation en intégrant des préoccupations de cet ordre dans les activités d'enseignement et d'apprentissage (MELS, 2013).

Pratiques gagnantes

Parmi les pratiques gagnantes relevées lors du projet d'expérimentation, notons les suivantes :

- L'intégration des COSP dans les disciplines permet aux élèves de donner un sens à leur apprentissage.
- Une pratique collaborative dans la planification de la mise en œuvre des COSP (collaboration entre les gestionnaires, les professionnels et les enseignants) permet une responsabilité partagée.
- En 2016-2017, près de la moitié des commissions scolaires ont souligné que l'utilisation des structures organisationnelles existantes en lien avec le passage du primaire au secondaire s'avérait être une pratique gagnante pour bonifier des activités permettant de répondre aux COSP.

**Gestionnaires des services éducatifs
(auprès de l'équipe-ressource)****Directions d'établissement
(auprès de l'équipe collaborative)**

- Favoriser, entre les membres, les échanges portant sur leur perception des COSP pour valider leur compréhension de ceux-ci.
- Réajuster et clarifier les notions liées aux COSP.

Note : Ces pistes d'action sont des **exemples** pouvant guider les gestionnaires des services éducatifs et les directions d'établissement dans la mise en œuvre des COSP. Elles demeurent des propositions et doivent être adaptées à la réalité des milieux.

6.3 PROPOSITION DE PISTES D'ACTION POUR RÉALISER UN ÉTAT DE SITUATION DU MILIEU

Avant d'amorcer la planification organisationnelle des COSP dans le milieu, il peut s'avérer pertinent de dresser un portrait de l'état de situation actuelle en recensant les activités existantes, en déterminant les ressources humaines et financières disponibles et en ciblant les enjeux et les conditions gagnantes favorisant la mise en œuvre des COSP. Selon le MEES (2018, p. 4), « les bénéfices que procure l'analyse en collaboration avec les acteurs concernés sont la mise en commun des préoccupations, l'obtention d'un portrait de la situation plus juste (...) la mobilisation des acteurs et la possibilité pour eux de contribuer à la démarche décisionnelle³⁹ ».

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles secondaires
<p>1. Déterminer les ressources humaines et financières du centre de services scolaire ou de la CS pour accompagner les écoles dans la mise en œuvre des COSP (ex. : personne-ressource au sein du CSS ou de la CS) :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Déterminer le pourcentage de tâche de la personne-ressource qui sera consacré à l'accompagnement des écoles dans la mise en œuvre des COSP. – Déterminer un budget pour offrir un accompagnement aux écoles secondaires. 	<p>1. Déterminer les ressources humaines et financières disponibles à l'école pour la mise en œuvre des COSP :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Déterminer le pourcentage de la tâche de la personne-ressource accompagnant les intervenants qui sera consacré à la mise en œuvre des COSP. – Prévoir des moments d'accompagnement des intervenants (ex. : journées pédagogiques, temps reconnu dans la tâche, périodes libres ou libérations).
<p>2. Déterminer les priorités du CSS ou de la CS et les utiliser comme levier pour faire vivre les COSP. Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Liens entre les COSP et la transition primaire-secondaire. – Liens entre les COSP et le français (ex. : compétences en lecture et en écriture au secondaire). – Autres liens possibles : liens entre les COSP et certains objectifs, axes, enjeux et orientations présentés dans le cadre de la Politique de la réussite éducative du Ministère⁴⁰. 	<p>2. Déterminer les priorités de l'école et les utiliser comme levier pour faire vivre les COSP. Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Liens entre les COSP et la transition primaire-secondaire. – Liens entre les COSP et le français (ex. : compétences en lecture et en écriture au secondaire). – Autres liens possibles : liens entre les COSP et certains objectifs, axes, enjeux et orientations présentés dans le cadre de la Politique de la réussite éducative du Ministère.
<p>3. Recenser les activités existantes au sein du CSS ou de la CS (ex. : dans le cas d'un déploiement centralisé des COSP au sein du CSS ou de la CS).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Échanger sur les pratiques existantes au sein du CSS ou de la CS en lien avec les priorités déterminées (ex. : rencontrer les conseillers pédagogiques disciplinaires pour faire la recension des activités en cours qui pourraient être bonifiées pour les COSP). 	<p>3. Recenser les activités existantes dans l'école.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Échanger sur les pratiques existantes au sein de l'école en lien avec les priorités déterminées (ex. : lors des rencontres d'un comité sur les COSP composé d'enseignants, d'intervenants et du conseiller d'orientation et d'une direction-adjointe, faire la recension des activités existantes au sein de l'école qui peuvent être bonifiées pour répondre aux COSP).
<p>4. Faire un portrait de situation du CSS ou de la CS concernant la mise en œuvre des COSP (voir annexe C : État de situation concernant la mise en œuvre des COSP).</p>	<p>4. Faire un portrait de situation de l'école concernant la mise en œuvre des COSP (voir annexe C : État de situation concernant la mise en œuvre des COSP).</p>

Note : Ces pistes d'action sont des **exemples** pouvant guider les gestionnaires des services éducatifs et les directions d'établissement dans la mise en œuvre des COSP. Elles demeurent des propositions et doivent être adaptées à la réalité des milieux.

39 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018). *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*, Fascicule 4 : ORIENTER – Analyser, Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : www.education.gouv.qc.ca.

40 <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative>
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/tableau-synoptique_politique-reussite.pdf

6.4 PROPOSITION DE PISTES D'ACTION POUR ÉLABORER UNE PLANIFICATION GLOBALE ET DÉTAILLÉE DES COSP

Cette étape cruciale consiste à réaliser une planification organisationnelle globale et détaillée de l'ensemble des activités qui seront réalisées dans le milieu. Cette planification sert également à déterminer les actions qui permettent de cibler les COSP en fonction de la réalité du milieu. Selon le MEES, (2018, p. 4), « la planification permet d'établir un plan d'action, soutenu par un échéancier détaillé, à l'intérieur duquel des actions, des méthodes et des stratégies sont à prévoir et à entreprendre pour atteindre les objectifs déterminés. [...] Ce plan doit préciser qui doit faire quoi, quand et comment⁴¹ ». Plusieurs exemples de planification globale et détaillée sont présentés en annexe de ce document.

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles secondaires
1. Définir un modèle ou une combinaison de modèles de déploiement adaptés à la réalité du CSS ou de la CS (voir annexe D : Quelques exemples de modèles de déploiement ou d'accompagnement).	1. Définir un modèle de déploiement tenant compte du modèle de la CS adapté à la réalité de l'école (voir annexe D : Quelques exemples de modèles de déploiement ou d'accompagnement).
2. Élaborer une planification globale de la mise en œuvre des COSP pour l'ensemble du CSS ou de la CS (si le modèle de déploiement est centralisé au sein du CSS ou de la CS) (voir annexe E : Exemples de grilles de planification globale et détaillée et annexe F : Aide-mémoire pour planifier le pilotage de la mise en œuvre des COSP).	2. Élaborer une planification globale de la mise en œuvre des COSP au sein de l'école (voir annexe E : Exemples de grilles de planification globale et détaillée et annexe F : Aide-mémoire pour planifier le pilotage de la mise en œuvre des COSP).
3. Élaborer une planification détaillée avec des objectifs ciblés en collaboration avec les membres de l'équipe-ressource.	3. Élaborer une planification détaillée avec des objectifs ciblés, en collaboration avec les membres de l'équipe collaborative.
4. Planifier des modalités d'accompagnement auprès des intervenants concernés (rencontres d'information, formation, planification des COSP, etc.).	4. Planifier des modalités d'accompagnement auprès des intervenants concernés (rencontres d'information, formation, planification des COSP, etc.).
5. Planifier un calendrier des rencontres de concertation pour faire des suivis auprès des acteurs concernés.	5. Planifier un calendrier des rencontres de concertation pour faire des suivis auprès des acteurs concernés.
6. Planifier les moments de suivis auprès des directions d'établissement concernant la présentation des COSP au conseil d'établissement (C.É.). Article 85 de la LIP.	6. Présenter la planification des COSP au conseil d'établissement (C.É.). Article 85 de la LIP.

Note : Ces pistes d'action sont des **exemples** pouvant guider les gestionnaires des services éducatifs et les directions d'établissement dans la mise en œuvre des COSP. Elles demeurent des propositions et doivent être adaptées à la réalité des milieux.

41 BÉDARD, M. G., DELL'ANIELLO, P. et DESBIENS, D., (2005), cités dans ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018). *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*, Fascicule 5 : ORIENTER – Planifier, Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : www.education.gouv.qc.ca.

6.5 PROPOSITION DE PISTES D'ACTION POUR RÉALISER LA MISE EN ŒUVRE DES COSP

La mise en œuvre des COSP permet d'actualiser la planification globale et détaillée (organisationnelle et pédagogique) qui a été élaborée dans les milieux. Elle permet également de valider cette planification et les activités exploitant les COSP et donne l'occasion d'ajuster ses façons de faire tout au long de la démarche. Selon le MEES (2018, p. 4), « la réalisation se traduit par la mise en œuvre des engagements planifiés et par le suivi des résultats, selon les rôles et responsabilités respectifs des acteurs. La réalisation donne aux acteurs une prise de conscience et un contrôle sur leurs actions ainsi que sur le choix des moyens appropriés, en lien avec les résultats à atteindre. Le suivi, pour sa part, intègre des fonctions de régulation, de soutien et d'accompagnement auprès des acteurs du changement⁴² ».

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles secondaires
1. Assurer la réalisation de la mise en œuvre des COSP auprès de toutes les écoles secondaires.	1. Assurer la réalisation de la mise en œuvre des COSP auprès des intervenants concernés.
2. Assurer un suivi de la mise en œuvre auprès des acteurs concernés (directions d'établissement, professionnels de l'équipe-ressource) et réaliser les ajustements à apporter, s'il y a lieu. Faire des suivis par le biais d'un sondage ou d'une consultation auprès des directions d'établissement concernant la mise en œuvre des COSP (voir annexe G : Suivis concernant la mise en œuvre des COSP : pistes et voir annexe H : Canevas de plan d'action du suivi de la mise en œuvre des COSP).	2. Assurer un suivi de la mise en œuvre auprès des acteurs concernés (directions-adjointes, enseignants, professionnels ou autre membre du personnel) et réaliser les ajustements à apporter, s'il y a lieu (voir annexe G : Suivis concernant la mise en œuvre des COSP : piste et voir annexe H : Canevas de plan d'action du suivi de la mise en œuvre des COSP).

Note : Ces pistes d'action sont des **exemples** pouvant guider les gestionnaires des services éducatifs et les directions d'établissement dans la mise en œuvre des COSP. Elles demeurent des propositions et doivent être adaptées à la réalité des milieux.

42 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018). *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*, Fascicule 6 : ORIENTER – Réaliser, Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : www.education.gouv.qc.ca.

6.6 PROPOSITION DE PISTES D'ACTION POUR RÉALISER L'ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP

L'évaluation de la mise en œuvre des COSP est une étape essentielle pour pouvoir apporter des améliorations, s'il y a lieu, à la planification de l'année suivante. Selon le MEES (2018, p. 4), « l'évaluation est l'occasion d'obtenir un portrait de la mise en œuvre [...], de ses résultats et des écarts potentiels existant entre les résultats attendus et ceux obtenus. Prendre connaissance de l'efficacité de l'ensemble des actions réalisées, des mécanismes de contrôle et de coordination mis en place et de l'atteinte des objectifs sont des éléments clés à évaluer. [...] Signalons également que cette phase ultime d'une démarche devient à son tour le point de départ d'un nouveau constat à analyser. En ce sens, l'évaluation soutient les acteurs lors des planifications et réalisations ultérieures, si bien qu'il s'ensuit une boucle de continuité des actions à gérer⁴³. »

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles secondaires
1. Réaliser un bilan des diverses actions réalisées dans le cadre de la mise en œuvre des COSP auprès des directions d'établissement et des membres de l'équipe-ressource (voir annexe I : Évaluation de la mise en œuvre des COSP : un exemple).	1. Dresser un bilan des diverses actions réalisées dans le cadre de la mise en œuvre des COSP auprès des intervenants concernés (enseignants, professionnels ou autre membre du personnel) (voir annexe I : Évaluation de la mise en œuvre des COSP : un exemple). Le bilan permet de consolider les démarches entreprises et de constater les améliorations à apporter l'année suivante au sein de l'école.
2. Suite au bilan, en collaboration avec les directions d'établissement, élaborer des projections pour la suite de la mise en œuvre des COSP, en tenant compte des enjeux, des conditions gagnantes et des défis rencontrés (voir annexe J : Projections pour la mise en œuvre des COSP l'an prochain : pistes).	2. Suite au bilan, en collaboration avec les intervenants concernés au sein de l'école, élaborer des projections pour la suite de la mise en œuvre des COSP, en tenant compte des enjeux, des conditions gagnantes et des défis rencontrés (voir annexe J : Projections pour la mise en œuvre des COSP l'an prochain : pistes).

Note : Ces pistes d'action sont des **exemples** pouvant guider les gestionnaires des services éducatifs et les directions d'établissement dans la mise en œuvre des COSP. Elles demeurent des propositions et doivent être adaptées à la réalité des milieux.

43 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2018). *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*, Fascicule 7 : ORIENTER – Évaluer, Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : www.education.gouv.qc.ca.

ANNEXE A

RÔLE ET CONTRIBUTION DE L'ÉQUIPE-RESSOURCE DU CENTRE DE SERVICES SCOLAIRE OU DE LA COMMISSION SCOLAIRE : UN EXEMPLE⁴⁴

ACTEUR		RÔLE ET CONTRIBUTION
ÉQUIPE-RESSOURCE	Gestionnaire des services éducatifs	<ul style="list-style-type: none"> • Réunit une équipe responsable de l'implantation des COSP • Nomme, dans l'équipe, un porteur de dossier dans le CSS ou la CS • Nomme une personne responsable du suivi avec le Ministère • Assiste aux rencontres offertes par le Ministère • Assiste et soutient l'équipe-ressource du CSS ou de la CS • Diffuse l'information aux directions des écoles du CSS ou de la CS • Transmet l'information à l'équipe des professionnels de l'orientation • Supervise la mise en œuvre dans toutes les écoles du CSS ou de la CS et met en place des conditions favorables pour le déploiement
	Professionnelle ou professionnel de l'orientation	<ul style="list-style-type: none"> • Assiste aux rencontres animées par le Ministère • Cerne les besoins du milieu, en collaboration avec la direction et les intervenants concernés • Collabore à la planification des COSP, suggère des façons de faire, des outils, etc. • Collabore avec la conseillère ou le conseiller pédagogique pour la planification d'ateliers de formation et d'accompagnement de l'équipe-école • Joue un rôle-conseil en apportant un soutien à l'équipe-ressource et à l'équipe-école qui s'occupe de la mise en œuvre des COSP
	Conseillère ou conseiller pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Participe aux rencontres animées par le Ministère • Prépare des ateliers d'information et de formation au sein de l'équipe-école et du CSS ou de la CS pour soutenir la mise en œuvre des COSP dans les écoles, en collaboration avec la professionnelle ou le professionnel de l'orientation • Accompagne l'équipe-école qui s'occupe de la mise en œuvre des COSP • Accompagne les intervenants dans l'élaboration ou la bonification du matériel pédagogique

⁴⁴ Ce tableau présente des pistes pour aider l'équipe-ressource à définir le rôle et la contribution de chacun des acteurs. Ces pistes peuvent être adaptées à la réalité du milieu.

ANNEXE B

RÔLE ET CONTRIBUTION DE L'ÉQUIPE COLLABORATIVE DE L'ÉCOLE : UN EXEMPLE⁴⁵

ACTEUR		RÔLE ET CONTRIBUTION
ÉQUIPE COLLABORATIVE (ÉCOLE)	Direction ou direction-adjointe qui implante les COSP	<ul style="list-style-type: none"> Participe aux ateliers de formation et d'accompagnement de l'équipe-ressource de son CSS ou de sa CS Réunit une équipe collaborative pour élaborer la mise en œuvre des COSP : membre de la direction, professionnels (de l'orientation, pédagogiques ou autres) et intervenants Définit le rôle et la contribution de chacun, en collaboration avec les membres de l'équipe collaborative Présente les COSP aux acteurs concernés et prévoit des moments de discussion pour construire une vision partagée et concertée Élabore, avec les membres de l'équipe collaborative, un état de situation (portrait du milieu, ressources humaines et financières, recension d'activités existantes) Élabore, avec l'équipe collaborative, une planification des COSP pour tous les élèves Collabore avec l'équipe-ressource du CSS ou de la CS Présente la planification au conseil d'établissement Assure un suivi de la mise en œuvre des COSP
	Professionnelle ou professionnel (de l'orientation, pédagogique ou autre)	<ul style="list-style-type: none"> Cerne les besoins du milieu et ceux des élèves visés, en collaboration avec la direction et les intervenants concernés Collabore à la planification des COSP et à l'état de situation, suggère des outils, etc. Joue un rôle-conseil au sein de l'équipe collaborative Planifie des ateliers de formation et d'accompagnement des enseignants concernés et met en place un suivi Collabore avec les enseignants et les autres membres du personnel pour l'élaboration ou la bonification du matériel pédagogique
	Enseignante ou enseignant	<ul style="list-style-type: none"> Participe au choix des COSP et de la façon de les exploiter pour répondre aux besoins d'orientation des élèves Collabore avec la professionnelle ou le professionnel (de l'orientation, pédagogique ou autre) et la direction pour faire l'état de situation du milieu de même que la planification et le suivi de la mise en œuvre des COSP Fait des liens entre les COSP et des contenus disciplinaires (infusion) Enseigne les COSP et amène les élèves à faire des apprentissages en vue d'atteindre les résultats attendus Observe les apprentissages des élèves sur les contenus sélectionnés et donne de la rétroaction en cours d'apprentissage Ajuste et régule ses pratiques pédagogiques qui concernent les COSP en cours d'apprentissage

⁴⁵ Ce tableau présente des pistes pour aider l'équipe collaborative à définir le rôle et la contribution de chacun des acteurs. Ces pistes peuvent être adaptées à la réalité du milieu.

ANNEXE C

ÉTAT DE SITUATION CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DES COSP

FAIRE LE POINT SUR LA SITUATION⁴⁶		
Situation initiale - Chronologie des principaux événements y étant liés	Valeurs reconnues dans l'organisation	Acteurs concernés
Préoccupations et attentes des acteurs	Forces de l'organisation	Vulnérabilités de l'organisation
Enjeux et risques liés à l'organisation		
Causes		Conséquences
Résultat souhaité		Écart entre la situation initiale et le résultat souhaité
Afin de... :		
...et sachant que... :		
...la situation désirée est :		

46 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES), 2018. *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*, Outils d'analyse et de prise de décision. Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/gestion-decentralisee-orienter>.

ANNEXE D

QUELQUES EXEMPLES DE MODÈLES DE DÉPLOIEMENT OU D'ACCOMPAGNEMENT : DES PISTES DE RÉFLEXION POUR ÉLABORER UNE PLANIFICATION GLOBALE

	EXEMPLES DE MODÈLES DE DÉPLOIEMENT OU D'ACCOMPAGNEMENT	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Accompagnement centralisé par des professionnels	<p>Modèle centralisé d'accompagnement par des professionnels (conseillers pédagogiques, professionnels de l'orientation ou autre membre du personnel scolaire)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pour les CSS et CS, accompagnement des intervenants par les professionnels (conseillers pédagogiques, d'orientation, en information scolaire et professionnelle ou autre membre du personnel scolaire) concernant la mise en œuvre des COSP. • Permet d'assurer un accompagnement centralisé et de répondre à un plus grand nombre d'écoles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les personnes-ressources doivent être formées pour accompagner les intervenants du milieu.
Modèle de déploiement centralisé en lien avec les transitions primaire-secondaire	<p>Modèle de déploiement en lien avec la transition des élèves vers le secondaire</p> <p>Transition primaire-secondaire : apprentissages (COSP) des élèves du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Matériel clé en main pour l'ensemble des écoles. • Assure une uniformité des activités ou des situations d'apprentissage réalisées par les élèves et permet d'y consacrer environ trois heures par COSP (selon l'estimation faite dans le cadre du projet d'expérimentation). • Assure une pérennité et une constance dans la planification et la mise en œuvre des COSP. • Approche collaborative des intervenants, des professionnels de l'orientation ou des conseillers pédagogiques ou autre membre du personnel scolaire. • L'importance des transitions est attestée par la recherche (transitions et persévérance scolaire). 	<ul style="list-style-type: none"> • Demande l'adhésion de l'ensemble des acteurs (directions, professionnels et intervenants). • La flexibilité est moins présente, car le modèle est plus centralisé. • Certains enseignants ou professionnels peuvent être hésitants à faire vivre à leurs élèves des activités ou des situations d'apprentissage clés en main.

EXEMPLES DE MODÈLES DE DÉPLOIEMENT OU D'ACCOMPAGNEMENT	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Modèle de déploiement centralisé en lien avec la littératie ou la numératie	<p>Modèle centralisé préconisant des activités ou des situations d'apprentissage en lien avec la littératie ou la numératie</p> <p>Réalisation de matériel pédagogique exploitant des COSP en français (ex. : stratégies de lecture, apprentissage de contenu disciplinaire) ou en mathématique pour l'ensemble des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modèle en lien avec les priorités des milieux (liens avec la vision et les valeurs de la Politique sur la réussite éducative)⁴⁷. • Cadre avec la planification pédagogique des enseignants. • Collaboration possible avec des conseillers pédagogiques ou d'orientation ou autre membre du personnel scolaire pour bonifier ou élaborer des situations d'apprentissage. • Permet de travailler en accord avec les pratiques existantes, en mettant l'accent sur les priorités du milieu. • Modèle compatible avec les pratiques préconisées dans les écoles en milieu défavorisé. • Les compétences en lecture et en mathématique figurent parmi les dimensions incontournables pour la réussite et la persévérance des élèves issus d'un milieu défavorisé⁴⁸.

Note : Les modèles de déploiement figurant dans le tableau ci-dessus sont présentés à titre d'exemples et ne sont pas exhaustifs. D'autres modèles de déploiement peuvent être actualisés dans la mise en œuvre des COSP. Notons, par exemple, un modèle de déploiement décentralisé, avec intervenants volontaires ou encore un modèle de déploiement hybride (centralisé/décentralisé) qui offrirait une formation centralisée à tous les intervenants et laisserait les écoles choisir les conditions et modalités de la mise en œuvre des COSP selon leurs réalités spécifiques. Chacun de ces modèles comporte des avantages et des inconvénients qui devront être analysés par les acteurs concernés afin de choisir le ou les modèles répondant le mieux à la réalité de leur milieu.

47 <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative>
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/tableau-synoptique_politique-reussite.pdf

48 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *La Stratégie d'intervention Agir Autrement : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*, [En ligne], 2013. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/AgirAutrement_ContrerEcartReussite_Feuillet_f.pdf (Consulté le 29 septembre 2017).

ANNEXE E

EXEMPLES DE GRILLES DE PLANIFICATION GLOBALE ET DÉTAILLÉE

Exemple 1 : Aide-mémoire d'une planification globale et détaillée⁴⁹

Planification globale des COSP à l'école secondaire : _____

Année scolaire : _____

	<i>DIFFUSION DES CONTENUS À L'ENSEMBLE DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE</i>	<i>FORMATION DE L'ÉQUIPE DE MISE EN ŒUVRE</i>	<i>PLANIFICATION GLOBALE : QUOI, QUI, QUAND, COMMENT</i>	<i>PRÉSENTATION DE LA PLANIFICATION AU C. É.</i>	<i>PLANIFICATION DÉTAILLÉE</i>	<i>MISE EN ŒUVRE EN CLASSE</i>	<i>RETOUR SUR LA MISE EN ŒUVRE</i>
DOCUMENTS UTILES							
DATE LIMITE							
RESPONSABLE							
FAÇON DE RÉALISER CETTE ÉTAPE							
FAIT Commentaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁴⁹ Cet aide-mémoire vous permettra de planifier les expérimentations du déploiement graduel des COSP dans vos milieux. L'état de situation du milieu peut vous être utile dans vos démarches de planification. Pour avoir plus d'information sur d'autres modèles de grilles, veuillez consulter les outils déposés sur la plateforme VIBE : <https://cosp.education.gouv.qc.ca>.

Exemple 2 : Grille de planification globale et détaillée

Planification annuelle pour le déploiement des COSP à l'école secondaire⁵⁰ : _____

Année scolaire : _____

TÂCHES ET NOM DE LA PERSONNE RESPONSABLE	Sept.	Oct.	Nov.	Déc.	Janv.	Févr.	Mars	Avril	Mai	Juin
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										

Voici des **exemples** de tâches pour mettre en œuvre les COSP dans un milieu :

Diffuser les COSP auprès des acteurs concernés du milieu (directions, enseignants et professionnels ou autre membre du personnel scolaire)

Réaliser une rencontre de concertation pour clarifier le rôle et la contribution des acteurs du milieu (conseillers pédagogiques, d'orientation, d'information scolaire et professionnelle, enseignants et direction et autre membre du personnel de l'école ou du CSS/CS)

Faire un état de situation du milieu (portrait du CSS/CS ou de l'école, ressources humaines et financières, conditions gagnantes, enjeux, etc.)

Élaborer avec l'équipe du milieu un plan d'action (objectifs ciblés et échéancier à court, à moyen et à long terme)

Présenter la planification au conseil d'établissement

Rencontrer les enseignants et leur accorder du temps dans leurs tâches ou prévoir des libérations

Tenir des rencontres de planification avec les intervenants et les personnes-ressources lors de journées pédagogiques, de périodes libres, etc.

Organiser une rencontre bilan avec les intervenants pour faire un retour sur les activités réalisées en classe

Présenter le bilan de la mise en œuvre des COSP aux intervenants de l'école

Source : Éric Morissette, *Planification en administration scolaire : planification tactique et opérationnelle*, ETA-6947, Université de Montréal, automne 2014.

⁵⁰ Veuillez inscrire les tâches (voir les exemples sous la grille) ainsi que le nom de la personne qui en est responsable, puis cocher le ou les moments où ces tâches seront effectuées dans l'année.

Exemple 3 : Grille de planification globale

Planification globale des COSP à l'école secondaire⁵¹ : _____

Année scolaire : _____

	<i>1^{re} secondaire</i>	<i>2^e secondaire</i>	<i>3^e secondaire</i>	<i>4^e secondaire</i>	<i>5^e secondaire</i>
AXE 1 Connaissance de soi					
AXE 2 Connaissance du monde scolaire					
AXE 3 Connaissance du monde du travail					

⁵¹ Source : Document inspiré d'un modèle de la Commission scolaire des Affluents (2015-2016). Ce modèle permet d'avoir une vue d'ensemble des activités ou des situations d'apprentissage réalisées pour les élèves du secondaire d'une école. On peut y inscrire les noms des activités ou les situations d'apprentissage selon les trois axes (connaissance de soi, connaissance du monde scolaire et connaissance du monde du travail) concernant les COSP obligatoires du secondaire.

Exemple 4 : Grille de planification globale

Planification globale des COSP à l'école secondaire⁵² : _____

Année scolaire : _____

		<i>Août-sept.</i>	<i>Oct.</i>	<i>Nov.</i>	<i>Déc.</i>	<i>Janv.</i>	<i>Févr.</i>	<i>Mars</i>	<i>Avril</i>	<i>Mai</i>	<i>Juin</i>
1^{er} et 2^e cycles du secondaire	1^{re} secondaire										
	2^e secondaire										
	3^e secondaire										
	4^e secondaire										
	5^e secondaire										

52 Source : Commission scolaire des Affluents, 2016. Cette grille de planification globale est utile pour les milieux qui utiliseront un modèle plus centralisé et qui désireront avoir une vue d'ensemble des COSP vécus par les élèves. Inscrire le nom de l'activité ou de la situation d'apprentissage dans la ou les cases correspondant aux moments prévus pour la réalisation des COSP auprès des élèves.

Exemple 5 : Grille de planification globale et détaillée

Planification des COSP à l'école secondaire⁵³ : _____

Année scolaire : _____

<i>Activité ou situation d'apprentissage</i>	<i>Résumé</i>	<i>COSP visé</i>	<i>Discipline et nombre de périodes</i>	<i>Responsable</i>	<i>Collaborateurs</i>	<i>Échéancier annuel</i>

53 Source : Table régionale de l'approche orientante Laval-Laurentides-Lanaudière (AO-LLL), 2016. Cette grille de planification plus détaillée permet d'avoir une vue d'ensemble ainsi que le détail des activités ou des situations d'apprentissage qui seront réalisées en classe. S'y trouvent de l'information sur les COSP abordés, les disciplines visées, les personnes responsables et les collaborateurs ainsi qu'un échéancier.

ANNEXE F

AIDE-MÉMOIRE POUR PLANIFIER LE PILOTAGE DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : PISTES

DÉTERMINER LA SÉQUENCE DU PILOTAGE DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP ⁵⁴	FAIT			MOMENT DE RÉALISATION	NOTES OU COMMENTAIRES
	Oui	Non	À faire		
1. Établir un échéancier d'opérations en lien avec les cinq phases de la mise en œuvre des COSP (vision partagée et concertée, état de situation, planification globale et détaillée, mise en œuvre des COSP et évaluation de la mise en œuvre des COSP).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. Déterminer les modalités de communication concernant la mise en œuvre des COSP (ex. : information par courriel, lors de tables de concertation, informations diffusées sur le portail du centre de services scolaire, de la commission scolaire ou de l'école, informations par le biais de divers outils : Plateforme VIBE COSP, Guide d'accompagnement du Ministère, vidéo du Ministère : « In-troduction aux COSP », PowerPoint, feuillet d'information, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. Prévoir la formation et le soutien des acteurs concernés dans la mise en œuvre des COSP, les ressources humaines et financières, s'il y a lieu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. Déterminer le ou les moments où se feront les suivis de la mise en œuvre ⁵⁵ (ex. : à certains mo-ments ciblés durant l'année scolaire : décembre, entre mars et mai).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
5. Déterminer les modalités de suivi concernant la mise en œuvre des COSP (ex : suivis lors des tables de directions d'établissement, suivis lors de rencontres de communauté de pratique (CoP), suivis lors d'échanges téléphoniques ou par courriels, lors de rencontres de concertation, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
6. Déterminer des moments de suivi auprès des acteurs concernés quant à la présentation des con-ditions et modalités de la mise en œuvre des COSP faite auprès du conseil d'établissement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
7. Déterminer le ou les moments ciblés où se fera l'évaluation de la mise en œuvre des COSP. Pré-voir des moments pour partager les succès vécus en lien avec la mise en œuvre des COSP auprès des acteurs concernés (ex. : au mois de mai ou juin, suite à la réalisation des COSP auprès des élèves).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
8. Déterminer les modalités d'évaluation de la mise en œuvre des COSP (ex. : par le biais d'un sondage envoyé aux directions d'établissement, lors de rencontres auprès des directions, lors de tables de concertation, par la consultation des documents de planification des COSP fournies par les directions d'établissement, par des rencontres téléphoniques ou échanges par courriel, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

54 Inspiré du document : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2018). *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*, Fascicule 3 : ORIENTER – Amorcer. Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2018, p. 8. Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Gestion-decentralisee-Fascicule3-Orienter.pdf.

55 Voir annexe G pour des suivis concernant la mise en œuvre des COSP : pistes.

ANNEXE G

SUIVIS CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : PISTES⁵⁶

PRÉPARATION À LA MISE EN ŒUVRE DES COSP (NOVEMBRE À DÉCEMBRE)	NOTES OU COMMENTAIRES
1. Comment s'est passée la planification des COSP au sein de l'équipe-collaborative (constats, défis, conditions gagnantes, pistes d'amélioration, etc.)?	
2. Quels COSP ont été ciblés à l'intérieur du cycle/année?	
3. Quels sont les intervenants qui feront vivre les COSP auprès des élèves à l'intérieur du cycle ou de l'année?	
4. À quels moments seront vécus les COSP auprès des élèves?	
5. À quels moments sont prévues les rencontres de suivi de la mise en œuvre des COSP auprès des intervenants concernés?	
6. Comment s'est passée la présentation des conditions et modalités des COSP auprès du conseil d'établissement (constats, défis, conditions gagnantes, pistes d'amélioration, etc.)? Quels outils ont été utilisés?	
7. Comment se passe l'accompagnement des intervenants concernés actuellement (enjeux, défis, conditions gagnantes, pistes d'amélioration, etc.)?	

RÉALISATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP (FÉVRIER À MAI)	NOTES OU COMMENTAIRES
1. Comment se passe la mise en œuvre des COSP auprès des élèves (constats, défis, succès, conditions gagnantes, pistes d'amélioration, etc.)?	
2. Quelles modalités d'accompagnement offertes aux intervenants concernés ont été les plus efficaces (formation, rencontres de planification, mise en place d'une communauté de pratique, autre type d'accompagnement, etc.)?	
3. Comment la formation et l'accompagnement offerts aux acteurs concernés ont-ils répondu à leurs besoins?	
4. Sur le plan de la formation et de l'accompagnement, quels sont les constats (les bons coups, les défis, les pistes possibles d'amélioration et les conditions gagnantes à reconduire)?	
5. Sur le plan de la mise en œuvre des COSP auprès des élèves par les acteurs concernés, quels sont les constats (les bons coups, les défis, les pistes possibles d'amélioration et les conditions gagnantes à reconduire)?	

⁵⁶ Ce document est proposé à titre d'exemple. Il peut être utile dans l'élaboration d'un sondage envoyé auprès des directions d'établissement en vue du suivi de la mise en œuvre par le gestionnaire des services éducatifs. Il peut être également utilisé par la direction d'établissement auprès des membres de l'équipe-école. Ce document doit être adapté à la réalité des milieux.

Suivi de la mise en œuvre des COSP : Pistes d'action pour accompagner les acteurs concernés⁵⁷	FAIT			NOTES OU COMMENTAIRES
	Oui	Non	À faire	
1. Offrir un soutien différencié aux acteurs concernés par le changement (de l'équipe-ressource des services éducatifs du centre de services scolaire ou de la commission scolaire vers les directions d'établissement/ des directions d'établissement vers le personnel de l'établissement).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. S'assurer que le soutien et l'accompagnement apportés aux acteurs sont adéquats, par exemple ressources humaines, ressources matérielles, ressources financières, et introduire des mesures correctives au besoin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Questionner, écouter et fournir l'attention et l'accompagnement aux acteurs concernés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Soutenir les acteurs concernés dans l'évaluation de leur contribution et dans la régulation de leurs actions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Réguler les acteurs dans la mise en œuvre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. Établir le niveau et les moyens de soutien pédagogique, administratif et financier à apporter aux acteurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. Effectuer une mise à jour régulière des rôles et responsabilités de chaque acteur concerné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. Effectuer une mise à jour régulière des attentes des acteurs concernés et les communiquer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. Donner une rétroaction et reconnaître la contribution des acteurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10. Évaluer et reconnaître la progression, tant dans le développement des compétences individuelles que dans le développement des compétences collectives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

57 Tiré de : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2018). *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*, Fascicule 6 : ORIENTER – Réaliser, Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2018, p. 6. Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Gestion-decentralisee-Fascicule6-Orienter.pdf.

ANNEXE H

CANEVAS DE PLAN D'ACTION DU SUIVI DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP

Exemple de modèle de canevas de planification⁵⁸

Planification détaillée pour la mise en œuvre des COSP à l'école secondaire : _____

Année scolaire : _____

	1^{er} objectif ciblé			2^e objectif ciblé			3^e objectif ciblé		
OBJECTIFS CIBLÉS	Développer une vision partagée et concertée avec les membres de l'équipe-école du 1 ^{er} cycle du secondaire sur les COSP			Faire vivre à quatre groupes d'élèves du 1 ^{er} cycle du secondaire la situation d'apprentissage « ABC »					
MOYENS ADOPTÉS	Formation et accompagnement par le biais d'une communauté de pratique (CoP)			Accompagnement des enseignants en adaptation scolaire et intervenants ciblés (communauté de pratique, CoP)					
ÉCHÉANCIER À COURT TERME (Mois)	1 ^{er} novembre : Formation offerte à l'ensemble des intervenants concernés lors d'une demi-journée			1 ^{er} novembre : présentation des COSP à l'ensemble des intervenants et de la situation d'apprentissage à 4 enseignants et à 2 intervenants					
ÉCHÉANCIER À MOYEN TERME (Mois)	Entre février et mai : réalisation de l'activité en classe et suivis ponctuels par la conseillère d'orientation			Entre février et fin mars : réalisation en classe de la situation d'apprentissage (rencontres de suivi lors des CoP)					
ÉCHÉANCIER À LONG TERME (Mois)	Mai : rencontre-bilan sur les initiatives réalisées en classe et planification des suites pour l'an prochain			Fin avril : Retour sur la réalisation de l'activité avec les enseignants et intervenants concernés et préparation de la suite pour l'année suivante (rencontre-bilan CoP)					
PERSONNES CONCERNÉES⁵⁹	<ul style="list-style-type: none"> • 5 enseignants du secondaire • conseillère ou conseiller pédagogique • conseillère d'orientation • direction-adjointe porteuse du dossier des COSP 			<ul style="list-style-type: none"> • 4 enseignants en adaptation scolaire • conseillère ou conseiller pédagogique • conseillère d'orientation • direction-adjointe porteuse du dossier des COSP 					
ATTEINTE DES OBJECTIFS Au terme de l'année scolaire, est-ce que l'objectif a été atteint?	<i>oui</i>	<i>+ ou -</i>	<i>non</i>	<i>oui</i>	<i>+ ou -</i>	<i>non</i>	<i>oui</i>	<i>+ ou -</i>	<i>non</i>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATION Qu'est-ce qui a bien fonctionné et moins bien fonctionné? Qu'est-ce qui pourrait être bonifié l'an prochain?									

58 Source : Inspiré du canevas de plan d'action produit par la Commission scolaire des Affluents, 2015-2016. Ce document présente un **exemple** de plan d'action avec des objectifs SMART (stratégiques et spécifiques, mesurables, atteignables, basés sur des résultats et limités dans le temps) qui pourrait être réalisé dans votre milieu avec les acteurs concernés (direction, professionnels, enseignants). Il peut d'ailleurs être adapté selon la réalité de votre milieu. Il permet de faire un suivi des diverses initiatives qui y sont réalisées pour la mise en œuvre des COSP.

59 Veuillez inscrire dans les cases correspondantes les personnes concernées en lien avec les objectifs ciblés.

Exemple de grille canevas vierge de planification⁶⁰

Planification détaillée pour la mise en œuvre des COSP à l'école secondaire : _____

Année scolaire : _____

	1^{er} objectif ciblé			2^e objectif ciblé			3^e objectif ciblé		
OBJECTIFS CIBLÉS									
MOYENS ADOPTÉS									
ÉCHÉANCIER À COURT TERME (Mois)									
ÉCHÉANCIER À MOYEN TERME (Mois)									
ÉCHÉANCIER À LONG TERME (Mois)									
PERSONNES CONCERNÉES⁶¹ <ul style="list-style-type: none"> • Directions • Enseignants • Professionnels de l'orientation • Conseillers pédagogiques • Autres membres du personnel 									
ATTEINTE DES OBJECTIFS	<i>oui</i>	<i>+ ou -</i>	<i>non</i>	<i>oui</i>	<i>+ ou -</i>	<i>non</i>	<i>oui</i>	<i>+ ou -</i>	<i>non</i>
Au terme de l'année scolaire, est-ce que l'objectif a été atteint?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JUSTIFICATION Qu'est-ce qui a bien fonctionné et moins bien fonctionné? Qu'est-ce qui pourrait être bonifié l'an prochain?									

60 Source : Inspiré de la Commission scolaire des Affluents, 2016. Ce document est un canevas de planification qui pourrait être réalisé dans votre milieu avec les acteurs concernés (direction, intervenants dont les professionnels et enseignants). Il peut d'ailleurs être adapté selon la réalité de votre milieu. Il permet de faire un suivi des diverses initiatives qui y sont réalisées concernant la mise en œuvre des COSP.

61 Veuillez inscrire dans les cases correspondantes les personnes concernées en lien avec les objectifs ciblés.

CANEVAS - PLAN D'ACTION ET DE SUIVI DU CHANGEMENT⁶²

Exemple de grille canevas vierge de planification

Situation initiale : _____

Nature du changement : _____

Objectif général, indicateur et cible : _____

		1 ^{er} objectif	2 ^e objectif	3 ^e objectif
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES, INDICATEURS ET CIBLES				
ACTIONS				
RESPONSABLE				
ÉCHÉANCE				
RESSOURCES				
BUDGET				
RÉSULTATS ATTENDUS				
SUIVI	MODALITÉS			
	FRÉQUENCE			
	AJUSTEMENTS			

62 Tiré de : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES), 2018. *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*. Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/gestion-decentralisee-orienter>.

Inspiré de : MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION et HEC MONTRÉAL – Groupe de recherche sur les organismes à but non lucratif, communautaires ou culturels, *Exemple de canevas d'un plan d'action – La certification des organismes communautaires partenaires du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion*, Québec, 2014.

ANNEXE I

ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : UN EXEMPLE⁶³

PISTES DE RÉFLEXION : ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP (MAI-JUIN)⁶⁴	NOTES OU COMMENTAIRES
1. Comment les mécanismes de soutien ou d'accompagnement ont-ils répondu aux besoins des acteurs concernés (défis rencontrés, conditions gagnantes, pistes d'amélioration)? Quels mécanismes de soutien ou d'accompagnement seraient à bonifier afin de les rendre suffisants et efficaces?	
2. Quels nouveaux acteurs pourraient avoir besoin de soutien pour accomplir les nouvelles tâches associées à la mise en œuvre des COSP?	
3. Qu'est-ce que les personnes ont appris concernant la mise en œuvre des COSP?	
4. Qu'est-ce que les personnes ont besoin d'apprendre pour poursuivre la mise en œuvre des COSP?	
5. Qu'est-ce que les personnes ont besoin de faire pour poursuivre la mise en œuvre des COSP?	
6. Quelles ressources, basées sur des données probantes, notre organisation fournit-elle pour favoriser les apprentissages professionnels aux acteurs concernés?	
7. Quelles actions permettraient d'atténuer certains effets non désirés du changement?	
8. Comment notre organisation fournit-elle au personnel des occasions de formation et d'apprentissage au regard du changement à implanter?	
9. Comment ont réagi les acteurs concernés face à la mise en œuvre des COSP?	
10. Quelles incidences les stratégies utilisées ont-elles eues sur la réalisation des objectifs ciblés en lien avec la mise en œuvre des COSP ?	
11. Quels sont les principaux facteurs ayant contribué ou nui à la réussite de la mise en œuvre des COSP?	
12. Comment les actions entreprises ont-elles répondu aux besoins du milieu?	
13. Comment les actions entreprises ont-elles répondu aux besoins des élèves?	
14. Quels sont les défis à venir concernant la mise en œuvre et quelles sont les solutions envisagées?	

63 L'évaluation de la mise en œuvre des COSP est réalisée lorsque les élèves ont vécu l'ensemble des COSP ciblés à l'intérieur de leur cycle/année. Il est proposé de faire le bilan au mois de mai ou juin. Ces questions sont des exemples qui doivent être adaptés à la réalité de chacun des milieux. Les moments proposés pour réaliser l'évaluation de la mise en œuvre des COSP doivent être ajustés selon les milieux.

64 Inspiré de : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2018). *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*, Fascicule 6 : ORIENTER – Réaliser, Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2018, p. 6. Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Gestion-decentralisee-Fascicule6-Orienter.pdf.

ANNEXE J

PROJECTIONS POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP L'AN PROCHAIN : PISTES

PROJECTIONS : SE RÉAJUSTER À LA SUITE DU BILAN DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP⁶⁵ (exemples d'actions possibles)

- Prévoir les modifications à apporter
- Prévoir des stratégies organisationnelles de réajustement
- Recenser les facteurs ayant favorisé et ceux ayant défavorisé le changement
- Utiliser les résultats observés comme point de départ pour une nouvelle planification
- Confirmer la suite du processus dans un but d'amélioration continue
- Apprendre à partir de ses erreurs, autant individuellement que collectivement, dans une visée de progression et d'innovation
- Autres pistes d'action : _____
- Autres pistes d'action : _____
- Autres pistes d'action : _____

PROJECTIONS : PISTES DE RÉFLEXION POUR LES SUITES DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP

À ce stade-ci, de quoi avons-nous besoin pour poursuivre notre démarche?

Quelles interventions allons-nous faire différemment?

65 Tiré de : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2018). *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*, Fascicule 7 : ORIENTER – Évaluer, Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2018, p. 5. Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Gestion-decentralisee-Fascicule7-Orienter.pdf.

RÉFÉRENCES

CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (CTREQ) (2017). *Lexique sur le transfert de connaissances en éducation*, CTREQ.

CHOUINARD, R., et collab. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. [Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture].

HULLEY, W., et DIER L. (2005). « La planification », *Havres d'espoir : processus de planification pour la réussite de l'école et des élèves*, Bloomington, Solution Tree, p. 137-153.

MARCOUX-MOISAN, M., et collab. (2010). *Note 5 : l'évolution des aspirations scolaires*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2009). *Coup de pouce à la réussite! : des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaires au secondaire*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2013). « Qui sont les élèves de 4^e et 5^e secondaire qui abandonnent l'école? », *Contrer le décrochage à la fin du secondaire*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) 2006). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2013). *La Stratégie d'intervention Agir autrement : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*, [En ligne]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/AgirAutrement_ContrerEcartReussite_Feuillet_f.pdf (Consulté le 29 septembre 2017).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2018). *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*, Fascicule 3 : ORIENTER – Amorcer, Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Gestion-decentralisee-Fascicule3-Orienter.pdf.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2018). *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*, Fascicule 4 : ORIENTER – Analyser, Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2018, p. 4.

Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Gestion-decentralisee-Fascicule4-Orienter.pdf.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2018). *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*. Fascicule 6 : ORIENTER – Réaliser, Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Gestion-decentralisee-Fascicule6-Orienter.pdf.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2018). *POUR UNE GESTION DÉCENTRALISÉE RÉUSSIE. De la commission scolaire vers l'établissement*. Fascicule 7 : ORIENTER – Évaluer, Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Ce document est accessible sur le site Web du Ministère : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Gestion-decentralisee-Fascicule7-Orienter.pdf.



EDUCATION.GOUV.QC.CA