



GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT

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

AU PRIMAIRE

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 978-2-550-89154-3 (PDF)

(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-89155-0)

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	30
3.3	Intentions pédagogiques et précisions concernant les contenus obligatoires du primaire	31
3.3.1	Le tableau des COSP au troisième cycle du primaire	35
3.4	Taxonomie des stratégies d'apprentissage	51
3.4.1	Les stratégies d'apprentissage associées aux COSP du 3 ^e cycle du primaire	54
3.5	Exemples de situations d'apprentissage portant sur des COSP	58
3.5	Réseau thématique de livres en orientation	60
	RÉFÉRENCES	61

SECTION 3

63

RÉFÉRENTIEL ET OUTILS DESTINÉS AUX GESTIONNAIRES

1	PRÉAMBULE	64
2	ACCOMPAGNEMENT DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) AUPRÈS DES CENTRES DE SERVICES SCOLAIRES ET DES COMMISSIONS SCOLAIRES	65
3	ACCOMPAGNEMENT DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) AUPRÈS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS	66
4	DÉPLOIEMENT GRADUEL DES COSP AU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE	67
5	CONDITIONS GAGNANTES POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP	69
6	PROPOSITION D'UN RÉFÉRENTIEL POUR LE DÉPLOIEMENT DES COSP	70
6.1	Proposition d'étapes préalables à la mise en œuvre des COSP pour le 3 ^e cycle du primaire	72
6.2	Proposition de pistes d'action pour développer une vision partagée et concertée des COSP	73
6.3	Proposition de pistes d'action pour réaliser un état de situation du milieu	75
6.4	Proposition de pistes d'action pour élaborer une planification globale et détaillée des COSP	76
6.5	Proposition de pistes d'action pour réaliser la mise en œuvre des COSP	77
6.6	Proposition de pistes d'action pour réaliser l'évaluation de la mise en œuvre des COSP	78
ANNEXE A	RÔLE ET CONTRIBUTION DE L'ÉQUIPE-RESSOURCE DU CENTRE DE SERVICES SCOLAIRE OU DE LA COMMISSION SCOLAIRE : UN EXEMPLE	79
ANNEXE B	RÔLE ET CONTRIBUTION DE L'ÉQUIPE COLLABORATIVE DE L'ÉCOLE : UN EXEMPLE	80
ANNEXE C	ÉTAT DE SITUATION CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DES COSP	81
ANNEXE D	QUELQUES EXEMPLES DE MODÈLES DE DÉPLOIEMENT OU D'ACCOMPAGNEMENT : DES PISTES DE RÉFLEXION POUR ÉLABORER UNE PLANIFICATION GLOBALE	82
ANNEXE E	EXEMPLES DE GRILLES DE PLANIFICATION GLOBALE ET DÉTAILLÉE	84
ANNEXE F	AIDE-MÉMOIRE POUR PLANIFIER LE PILOTAGE DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : PISTES	89
ANNEXE G	SUIVIS CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : PISTES	90
ANNEXE H	CANEVAS DE PLAN D'ACTION DU SUIVI DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP	92
ANNEXE I	ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : UN EXEMPLE	95
ANNEXE J	PROJECTIONS POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP L'AN PROCHAIN : PISTES	96
	RÉFÉRENCES	97

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 primaires 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 primaire sont présentées. Cette partie fournit également des propositions d'outils pour soutenir l'accompagnement des équipes collaboratives de chacune des écoles.

La troisième partie s'adresse aux gestionnaires. Le modèle d'accompagnement du ministère de l'Éducation (MEQ), le déploiement des COSP au troisième cycle du primaire 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.

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_ITFforDellTechnologies_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 ceux-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 15 août 2017, le Ministère a communiqué sa décision de prescrire des contenus en orientation obligatoires à tous les élèves du troisième cycle du primaire du Québec, considérant que :

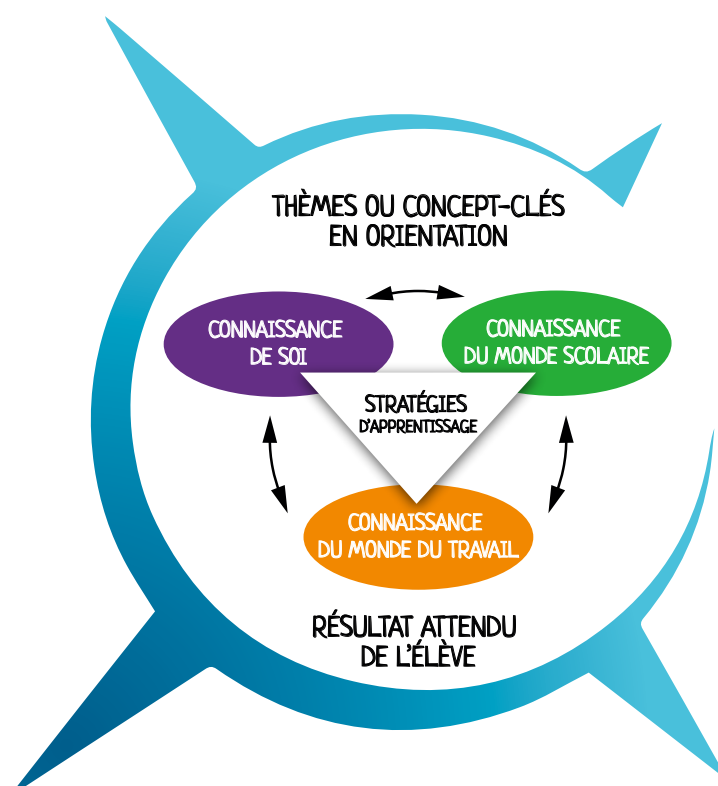
- l'école a la triple mission d'instruire, de socialiser et de qualifier;
- la qualification des élèves passe aussi par l'orientation scolaire et professionnelle;
- le fait d'agir en amont permet de mieux préparer les élèves à acquérir des notions de base et de contribuer ainsi à leur démarche d'orientation;
- des besoins généraux en orientation sont présents chez tous les élèves;
- les enfants du troisième cycle du primaire sont à même d'entamer une 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

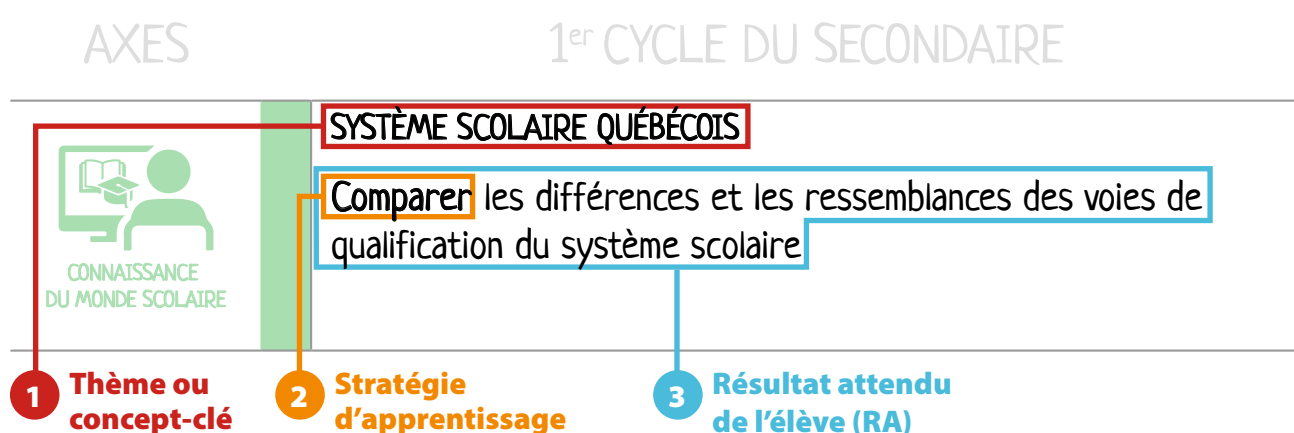
COSP	3 ^e CYCLE DU PRIMAIRE	1 ^{er} CYCLE DU SECONDAIRE	2 ^e CYCLE DU SECONDAIRE	
			Début du cycle (3 ^e secondaire)	Fin du cycle (4 ^e et 5 ^e secondaire)
 CONNAISSANCE DE SOI (trois aspects)	PERSONNEL CHAMPS D'INTÉRÊT ET APTITUDES Produire une description de soi en termes d'intérêts et d'aptitudes	SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP) Sélectionner des exemples où ses attitudes, ses comportements ou ses perceptions contribuent à maintenir un sentiment de compétence personnelle	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
	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	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		
	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		
 CONNAISSANCE DU MONDE SCOLAIRE	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
 CONNAISSANCE DU MONDE DU TRAVAIL				

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 « 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).

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 primaire;
- activités d'exploration des métiers;
- activités permettant de préparer les élèves à la transition du primaire vers le secondaire;
- écoles ayant un projet éducatif de nature entrepreneuriale;
- visites d'entreprises ou de commerces locaux.

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).

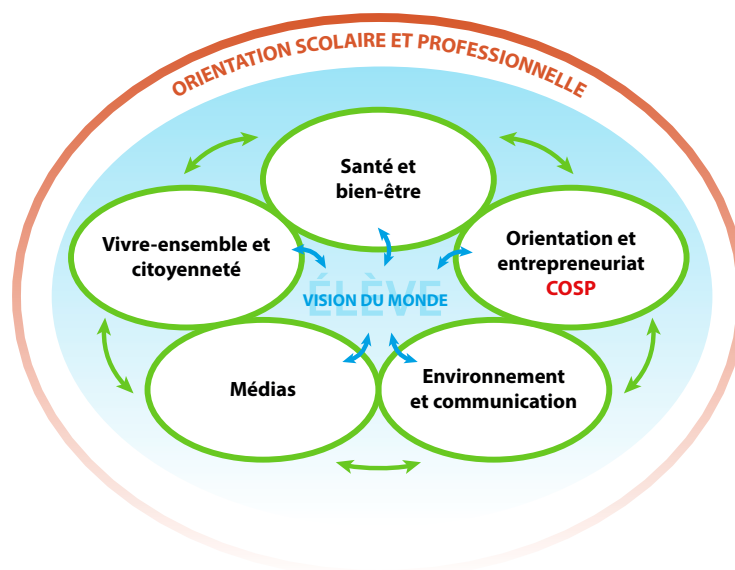
Puisqu'ils s'inscrivent également dans cette philosophie, les DGF constituent une responsabilité partagée par l'ensemble des acteurs. Ils sont une occasion de favoriser la cohérence et la complémentarité des actions éducatives des divers services présents dans l'école (services éducatifs, services d'enseignement,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

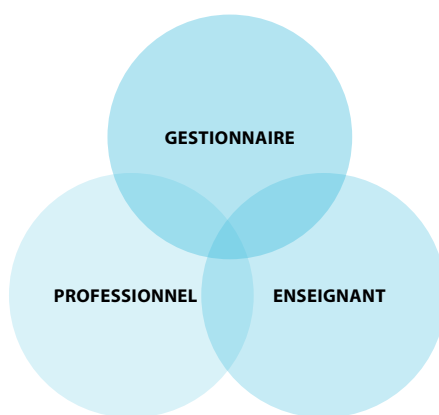
Distinctions entre l'approche orientante et les COSP

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**

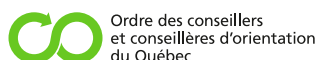
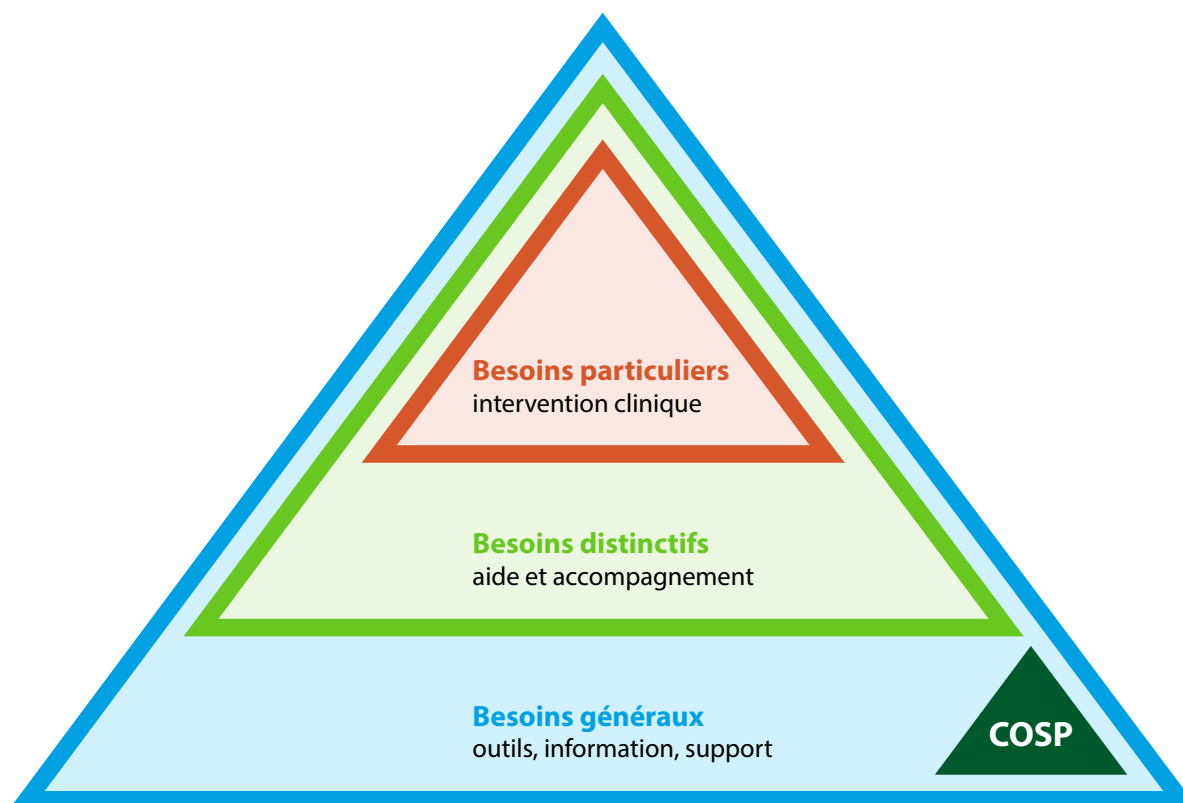
Experte de l'apprentissage, cette personne a un lien privilégié avec les élèves qu'elle accompagne au quotidien. C'est elle qui les connaît le mieux. L'enseignante ou l'enseignant peut compter sur sa relation signifiante avec les jeunes pour les guider dans l'apprentissage des COSP.

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 primaire 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_IFFTforDellTechnologies_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

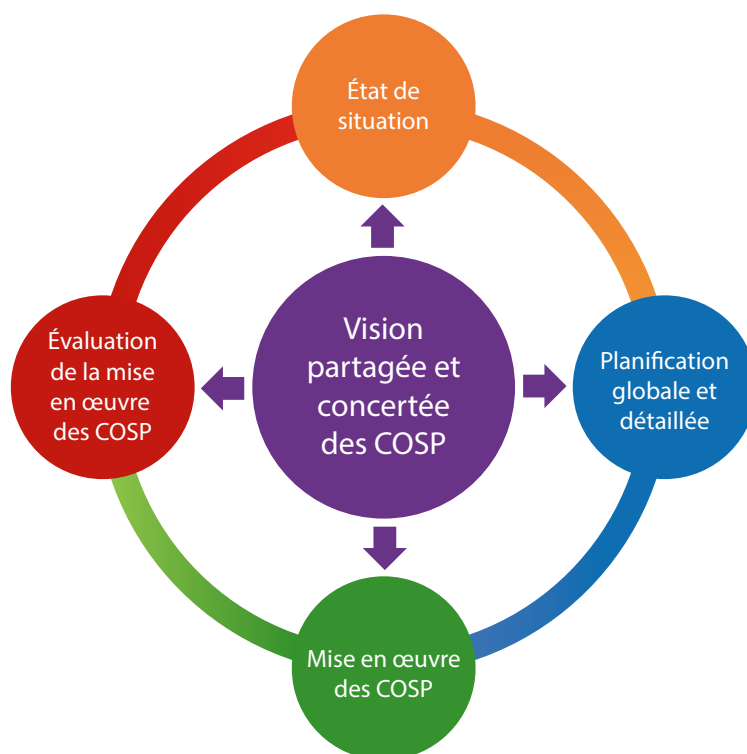


1 INTRODUCTION

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 primaire 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 29 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?	☐ OUI	☐ NON
2. La façon, la durée et le moment choisis pour aborder le COSP répondent-ils à un besoin présent chez les élèves?	☐ OUI	☐ NON
3. Les tâches à réaliser par les élèves sont-elles exploitées en lien avec une matière (infusion)?	☐ OUI	☐ NON
4. Les tâches sont-elles conçues pour que l'élève mobilise la stratégie d'apprentissage associée au COSP?	☐ OUI	☐ NON
5. La principale stratégie nécessaire pour réaliser la tâche est-elle rendue explicite pour les élèves?	☐ OUI	☐ NON
6. Les tâches sont-elles conçues de manière à mener les élèves au résultat attendu (RA)?	☐ OUI	☐ NON
7. Une production de l'élève permet-elle d'observer si celui-ci atteint le RA?	☐ OUI	☐ 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)	☐ OUI	☐ 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 29.)	☐ 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, ATOUTS EN SITUATION DE TRANSITION... et CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE SECONDAIRE... sont deux COSP du primaire qui pourraient répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'élèves s'ils étaient présentés à la fin du troisième 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 troisième cycle et se poursuivent pendant deux ans, ces deux COSP pourraient être introduits 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 l'école secondaire, etc. (voir la situation d'apprentissage *Je m'en vais au secondaire!*, disponible sur la plateforme VIBE). 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'enfant. 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 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, on informe l'élève qu'il devra comparer l'école et le monde du travail, mais tout au long de l'activité, on omet de planifier des tâches où il aura des données à comparer pour faire ressortir des différences et des ressemblances entre l'école et le monde du travail.
- Il y a peu ou pas de concordance directe entre la stratégie nommée et les tâches proposées aux élèves. Par exemple, pour le COSP ATOUTS EN SITUATION DE TRANSITION : sélectionner des caractéristiques personnelles qui lui seront utiles pour se préparer au passage du primaire vers le secondaire, on fournit une liste d'atouts, on explique ceux qui sont moins évidents et on demande aux élèves d'en choisir un et d'en faire une affiche qu'on exposera dans la classe. Or, dans cette situation, l'élève n'est pas nécessairement conscient des raisons de son choix. Il n'y a donc pas vraiment eu de sélection, car l'exercice cognitif de sélectionner suppose que l'élève ait en tête des critères sur lesquels s'appuyer pour choisir un atout qui correspond, dans ce cas-ci, à ses caractéristiques personnelles. À partir de celles-ci, l'élève aurait été outillé pour sélectionner consciemment, parmi toute l'information rendue disponible, celle qui répond aux critères qui le caractérisent.
- 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 préparer les élèves au passage du primaire au secondaire et réduire leur stress lié à l'inconnu, on leur explique qu'une façon d'appivoiser cette transition est la comparaison. On précise alors que comparer est une stratégie qu'on peut employer dans différents contextes, et on l'enseigne, au besoin. On annonce aux élèves que pour se préparer au passage du primaire au secondaire, ils auront à appliquer cette stratégie dans certaines tâches. On résume celle-ci en disant que comparer est ce qu'on fait mentalement pour voir plus clair entre deux situations, deux personnes, deux contextes, etc., et que cela permet de prendre de bonnes décisions. Dans cet exemple de la transition vers un autre ordre d'enseignement, des activités informatives portant sur l'école secondaire seront planifiées de manière à ce qu'elles puissent se prêter à une comparaison avec le primaire. L'élève aura la tâche de comparer ce qu'il découvre du secondaire à ce qu'il connaît déjà de l'école primaire. Dans les circonstances, on expliquera aux élèves que la stratégie leur permettra de distinguer le connu de l'inconnu et les aidera à prendre conscience que, contrairement à ce qu'ils pouvaient penser au début, tout ne sera pas nouveau dans la prochaine école. Cela leur permettra de relativiser leur transition vers le secondaire et, pour plusieurs, de réduire le sentiment d'inconfort lié à l'inconnu.

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 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, cette tâche doit permettre aux élèves de connaître et de comprendre ce qu'on entend par *métier d'élève et méthodes de travail*. Ainsi, ils seront en mesure par la suite de tenir compte du RA, c'est-à-dire de comparer l'école et le monde du travail. Dans l'exemple du tableau 1, les élèves ont été capables de dresser une liste de ressemblances et de différences entre l'école et le travail du point de vue des méthodes de travail et des exigences. Cet exercice aide l'élève à se construire une représentation plus juste du monde du travail, tout en prenant conscience du rôle qui est le sien à l'école.

Tableau 1 : 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				
	ÉCOLE	MONDE DU TRAVAIL	R	D
EXIGENCES	Être présent tous les jours	Respecter l'horaire de travail, être présent	X	
	Faire ses devoirs	Faire son travail, ses tâches	X	
	Demander la signature des parents (devoirs)	Ne pas avoir besoin de ses parents		X
	Participer à une même activité en groupe			X
	Se donner des moyens pour apprendre	Suivre une formation continue	X	
	Être poli et respectueux	Avoir de bonnes relations avec les autres	X	
MÉTHODE DE TRAVAIL	Organiser son matériel	Être responsable de ses outils de travail	X	
	Noter ses leçons et ses devoirs (agenda)			X
	Garder ses affaires à leur place	Classer ses dossiers, ranger ses outils	X	
	Réviser avant de remettre son test			X
	Étudier pour un examen (temps)	Gérer son temps selon les priorités	X	
	Poser des questions, comprendre quoi faire	Se référer au patron pour des précisions	X	

* Légende : R : ressemblance; D : différence

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 un tableau comme celui proposé à titre d'exemple dans le critère précédent 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 29, 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 :

Primaire, troisième cycle *[préciser l'année du 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 PRIMAIRE

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 troisième cycle du primaire

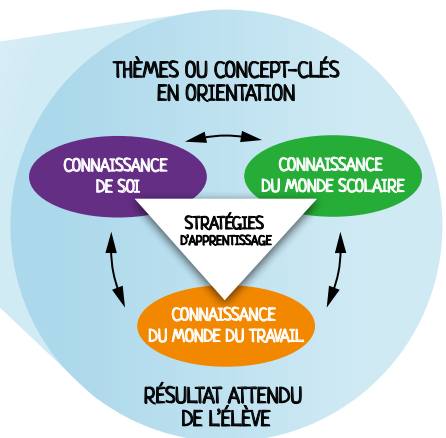
La sélection des apprentissages en orientation a été établie grâce à :

- 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 tâche⁶ » (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 **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. Avant d'en arriver à comparer l'école au monde du travail, l'élève doit d'abord être au clair sur les exigences associées au fait d'être un élève et sur ce que sont les méthodes de travail. 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 :

- *Nathan, je remarque que tu es un élève qui a un bon sens de l'organisation. Tu prends le temps de te faire une liste de mots-clés avant d'aborder les tâches. C'est une excellente **méthode de travail pour un élève**;*
- *Noah, je vois que tu viens d'utiliser le dictionnaire et que tu le fais régulièrement pour t'aider dans tes rédactions; c'est une technique efficace et une **méthode de travail** qui améliore les **habiletés des élèves** et qui tient compte des **exigences** pour bien écrire en français;*
- *Valérie, ta question permet de fournir des éclaircissements qui t'aident et qui aident aussi les autres à comprendre. Poser des questions avant de réaliser une tâche, c'est un excellent moyen pour déterminer les **exigences** du travail à faire et les méthodes de travail qui seront les plus utiles. C'est un comportement qu'un ou une élève doit développer pour apprendre.*

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.

⁶ Voir la présentation de Bucheton au <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>.

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 TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

Le tableau suivant énumère les six contenus obligatoires au troisième cycle du primaire. 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		3 ^e CYCLE DU PRIMAIRE	
 CONNAISSANCE DE SOI (trois aspects)	PERSONNEL	CHAMPS D'INTÉRÊT ET APTITUDES	Produire une description de soi en termes d'intérêts et d'aptitudes
	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
 CONNAISSANCE DU MONDE SCOLAIRE		ATOUTS EN SITUATION DE TRANSITION	Sélectionner des caractéristiques personnelles qui lui seront utiles pour se préparer au passage du primaire vers le secondaire
		CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE SECONDAIRE	Comparer les principales différences et ressemblances entre l'école primaire et l'école secondaire
 CONNAISSANCE DU MONDE DU TRAVAIL		OCCUPATION DES GENS DE L'ENTOURAGE	Élaborer une description de l'occupation des gens de son entourage immédiat

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

AXE 1 : CONNAISSANCE DE SOI (SOI PERSONNEL)



COSP

CHAMPS D'INTÉRÊT ET APTITUDES

Produire une description de soi en termes d'intérêts et d'aptitudes

En bref, l'élève :

- apprend la signification des mots *champ d'intérêt* et *aptitude*;
- apprend de l'adulte les champs d'intérêt et les aptitudes qu'elle ou qu'il lui reconnaît en classe;
- peut observer des manifestations de champs d'intérêt et d'aptitudes;
- reconnaît lui-même un certain nombre de ses champs d'intérêt et de ses aptitudes;
- se décrit du point de vue de ses champs d'intérêt et de ses aptitudes (RA).

Pourquoi cet apprentissage?

Avant de choisir une orientation professionnelle, la personne passe habituellement par un cheminement vocationnel (Bujold et Gingras, 2000), c'est-à-dire une série d'étapes qui la mèneront à explorer, à s'informer, à envisager des options pour son avenir, à circonscrire celles qui lui paraissent les plus plausibles en vue d'en arriver à prendre une décision, puis à passer à l'action pour appliquer cette décision. Au primaire, l'enfant se situe au début de la démarche. Avec ce COSP, l'élève du troisième cycle amorce une phase d'exploration de deux notions de base en orientation, soit celles de **champ d'intérêt** et d'**aptitude**.

L'élève apprend la signification des mots

L'élève sera amené à construire le sens des mots *champ d'intérêt* et *aptitude*, qui seront utiles tout au long de sa démarche d'orientation scolaire et professionnelle. L'apprentissage du présent COSP le mènera à comprendre suffisamment ces deux notions pour qu'il soit capable de commencer à reconnaître, dans sa vie de tous les jours, un certain nombre de ses champs d'intérêt et de ses aptitudes.

Un exemple, notamment en langue d'enseignement

Dans une approche par infusion⁷ d'un COSP dans une matière, il serait pertinent d'aborder les notions de champ d'intérêt et d'aptitude par **le sens des mots** (cf. section *Lexique*, partie 2, de la progression des apprentissages en français, langue d'enseignement, de la compétence *Écrire des textes variés*). L'enseignante ou l'enseignant verra ainsi à ce que l'élève fasse une première appropriation de ces mots pour qu'il en saisisse le sens dans un contexte d'introduction à l'orientation, tout en travaillant les apprentissages liés au programme disciplinaire de français.

⁷ Pour des exemples d'infusion de thèmes liés à l'orientation dans les disciplines, voir l'ouvrage de Brochu et Gagnon (2010).

L'observation des manifestations de champs d'intérêt et d'aptitudes

Une fois les notions de champ d'intérêt et d'aptitude expliquées, la prochaine étape pour les élèves est d'arriver à en **reconnaître les manifestations**. L'enseignante ou l'enseignant qui traduit en mots l'observation d'un fait ou d'un comportement témoignant des champs d'intérêt et des aptitudes des élèves met en lumière les liens entre les deux. Par exemple, elle ou il dira : *William, je remarque que dans le travail d'équipe, tu as souvent des aptitudes de leader, quand tu fais* [description du comportement observé] *ou que tu agis comme* [description du comportement observé]. *Jérémie, j'ai observé que tu as un intérêt marqué chaque fois qu'on aborde les thèmes concernant les insectes, car tu* [description du comportement observé]. Le **modelage** favorise la consolidation de la compréhension de l'élève.

La posture d'enseignement : nommer les aptitudes et les champs d'intérêt de l'élève

Les interventions présentées dans les exemples précédents se rapportent plus à une posture d'enseignement à l'égard d'un COSP qu'à une situation d'apprentissage proprement dite (voir la section *Posture* du préambule). La posture qui favorise l'apprentissage de ce COSP consiste, pour l'enseignante ou l'enseignant, à saisir les occasions dans lesquelles des manifestations de champs d'intérêt et d'aptitudes se produisent en classe. L'enseignante ou l'enseignant explique alors comment elle ou il a observé la manifestation et la traduit en mots pour la rendre explicite et amener les élèves à en prendre conscience. Cet exercice est répété régulièrement et fréquemment. Le défi d'aiguiser à leur tour leur regard est lancé aux élèves pour qu'ils deviennent eux aussi capables de reconnaître des manifestations de champs d'intérêt et d'aptitudes dans la vie de tous les jours. En plus de permettre de réinvestir régulièrement les notions de champ d'intérêt et d'aptitude à apprendre, ces interventions facilitent l'apprentissage des élèves, car elles sont faites dans l'immédiateté et sont proches de la réalité des jeunes.

L'élève reconnaît lui-même ses champs d'intérêt et ses aptitudes

C'est en formulant des rétroactions régulières comme celles que nous venons de voir, dans différents contextes de la classe, que l'enseignante ou l'enseignant permet à l'élève d'approfondir le sens des mots et leurs significations. L'enfant sera encouragé à prendre régulièrement un moment pour s'auto-observer et pour entretenir un langage intérieur en se demandant comment il réagit, quel est son niveau d'intérêt et quelle est son aptitude devant une tâche en particulier. En répétant cet exercice au fil du temps, il approfondit sa connaissance de soi et réalise que les champs d'intérêt et les aptitudes sont variables et propres à chacun. Ainsi, cet apprentissage peut se construire tout au long de l'année scolaire, soit par l'infusion des COSP dans des activités disciplinaires, soit par des rétroactions qui gardent à l'esprit le COSP, et par l'appel à une posture réflexive chez les élèves qui développe le langage intérieur et les habiletés métacognitives.

L'élève se décrit du point de vue de ses champs d'intérêt et de ses aptitudes

La réflexion, le langage intérieur et les observations de l'élève sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes lui seront utiles au moment où il aura à **produire une description de soi du point de vue de ses champs d'intérêt et de ses aptitudes**. L'élève pourrait donner une série d'exemples tirés de sa vie de tous les jours qui illustrent les deux notions liées au COSP. Par exemple, il pourrait se décrire ainsi du point de vue de ses champs d'intérêt : *Je réalise que j'ai beaucoup d'intérêt pour les sciences et cela se manifeste quand* [exemples de manifestations]. Il pourrait en outre témoigner de faits en se référant à ses aptitudes : *J'ai des aptitudes physiques telles que* [exemples d'aptitudes], *et cela me permet d'exceller dans les sports lorsque* [exemples de faits].

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

AXE 1 : CONNAISSANCE DE SOI (SOI SOCIAL)



COSP

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

En bref, l'élève :

- apprend qu'il est influencé par les autres, par les groupes auxquels il appartient;
- apprend qu'il a lui-même de l'influence sur les autres;
- devient conscient qu'on apprend à se connaître au contact des autres;
- apprend qu'il subit des influences positives et négatives;
- découvre avec son enseignante ou son enseignant, dans le quotidien de la classe, comment les élèves sont influencés par d'autres personnes.

Pourquoi cet apprentissage?

Socialiser les élèves est une des missions de l'école québécoise. À cet égard, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la période charnière de la socialisation de l'enfant se situe entre 8 et 12 ans (période qui concorde avec le troisième cycle du primaire) et que l'école est « une organisation explicitement socialisatrice » (Gayet, 1998, p. 16).

Situé dans l'axe de la connaissance de soi, et plus précisément dans le soi social, ce COSP occupe une place fondamentale dans la construction identitaire de l'élève. En effet, d'un point de vue développemental, le soi social se construit par le biais des interactions avec les autres. L'enfant du primaire est au carrefour de trois types d'influence (la famille, la relation enseignant-élève et le groupe de pairs). Son identité « se construit au point de convergence de ces réseaux relationnels » (*loc. cit.*). On sait aussi que « le développement vocationnel dépend du développement personnel et social de l'élève et que les deux s'influencent mutuellement » (Noiseux, 1984, cité dans Pelletier et collab., 1984, p. 324).

L'influence sociale : l'élève doit en devenir conscient

Dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), la notion d'influence sociale est notamment présente dans la compétence 7, *Structurer son identité*. Le texte qui décrit la composante *S'ouvrir aux stimulations environnantes* de cette compétence rappelle l'importance pour l'élève de « percevoir l'influence du regard des autres sur ses réactions » (MEQ, 2006, p. 33). Ce regard des autres sur soi peut avoir une influence relative sur la construction identitaire de l'enfant.

L'identité sociale de l'élève est déterminée par les groupes auxquels il appartient

D'abord, qu'est-ce que l'identité sociale? Selon Raynal et Rieunier, « [l']identité sociale est la manière dont un individu se perçoit comme appartenant à un groupe d'individus aux caractéristiques particulières » (Raynal et Rieunier, 2012, p. 261). Pour l'enfant du primaire, par exemple, ce pourrait être de dire : *Je suis de la famille de...; je suis un ou une élève de l'école...; je suis un joueur ou une joueuse de soccer de la ligue...; je suis dans l'équipe des brigadiers scolaires du territoire de...* En se référant à Tajfel et Turner⁸, Raynal et Rieunier ajoutent que « l'individu a besoin, pour se sentir "bien dans sa peau", d'accéder à une identité sociale positive en tant que membre de son groupe d'appartenance » (loc. cit.). Le sentiment d'appartenance à un groupe social a, quant à lui, une influence sur la personne, car cette dernière a tendance à adopter des valeurs et des comportements propres à ce groupe. Étant donné que les jeunes du primaire, comme les adolescents, vivent selon des valeurs qui sont malléables, c'est-à-dire qu'elles « font rarement l'objet d'une structuration véritablement établie » (Pronovost, 2007, p. 4), ils peuvent ainsi subir l'influence de plusieurs environnements, dont l'école.

L'influence sociale : on se connaît au contact des autres

L'intention du présent COSP est d'introduire la notion d'influence sociale auprès des élèves pour qu'ils prennent conscience qu'on apprend aussi à se connaître au contact des autres. En effet, le fait de vivre entouré par différents groupes de personnes a des effets sur chacun de nous. Que ce soit les pairs de la classe, les autres élèves de l'école, les membres de la famille ou des gens du quartier qu'on a l'habitude de côtoyer, les gens qui gravitent autour de nos contextes de vie ont de l'influence sur nous. À l'inverse, nous pouvons aussi avoir de l'influence sur eux. Bien qu'elle ne soit pas toujours consciente, cette influence s'exerce et contribue à préciser notre sentiment d'appartenance et notre identité. Par conséquent, « [s]i un individu est, à l'évidence, le fruit de son développement physiologique, il dépend de manière tout aussi importante de son environnement social... » (Raynal et Rieunier, 2012, p. 261).

Des influences positives et négatives

Il importe de réaliser que certaines influences sont positives, alors que d'autres peuvent être négatives. Pour approfondir la personne qu'on est et celle qu'on veut devenir, des choix s'imposent. Pour prendre des décisions éclairées, il importe d'être conscient de ces différentes influences...

La littérature jeunesse et ses personnages pour illustrer l'influence sociale

Dans une approche par infusion, le COSP pourrait être introduit dans le développement de la compétence *Lire des textes variés* par l'entremise de la littérature jeunesse. En effet, de nombreux ouvrages regorgent d'histoires dans lesquelles les personnages sont influencés par les autres ou, à l'inverse, influencent les autres (voir le site *Livres ouverts*). La lecture permettra d'illustrer ce qu'est l'influence sociale avant de mener l'élève à réfléchir à des exemples concrets où ses parents, ses amis ou son équipe sportive ont de l'influence sur lui et à des exemples où, à son tour, il exerce de l'influence sur les autres.

8 Tajfel et Turner, 1986, cités par Jacques-Philippe Leyens et Jean-Léon Beauvois dans *L'ère de la cognition*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1997, p. 139-143.

L'adulte saisit des occasions de montrer aux élèves l'influence qu'ils exercent ou qu'ils subissent

Par sa posture, il peut aider l'élève à prendre conscience de la notion d'influence sociale et avoir un effet structurant sur l'identité de ce dernier. Par exemple, elle ou il fera les observations suivantes :

- La grande confiance de Kim a eu de l'influence sur l'esprit d'équipe, ce qui a contribué à la remontée de celle-ci au classement général;
- Depuis que Léa participe aux entraînements de cirque avec un nouveau groupe de pairs, elle est plus appliquée dans ses travaux. Interrogée à ce sujet, l'enfant réalise que l'appartenance à ce groupe a en effet une influence positive sur elle;
- Ses réponses à des questions et à des observations ont amené Jérémie à prendre conscience qu'il est plus attentif depuis que son pupitre n'est plus le voisin de celui de son ami Steve;
- Samuel est plutôt tranquille en classe et ne parle que s'il y est obligé. Cependant, il est amené à observer que lors des activités du midi au gymnase, il est volubile et il donne de judicieux conseils aux membres de son équipe pour améliorer le jeu. Il réalise qu'il peut ainsi avoir de l'influence sur les autres.

Que ce soit des exemples tirés de l'actualité ou du quotidien de la classe, des faits observables peuvent nourrir l'apprentissage du présent COSP par l'élève.

Au regard du RA, l'élève qui a fait l'apprentissage de ce COSP est en mesure de relever des exemples d'influence sociale (celle qu'il exerce sur les autres et celle qui s'exerce sur lui). Sa réflexion sur l'influence sociale lui a permis d'approfondir sa connaissance de soi en donnant des exemples des deux formes d'influence.

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
AU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

AXE 1 : CONNAISSANCE DE SOI (SOI SCOLAIRE)



COSP

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 bref, l'élève apprend que :

- le métier d'élève est le rôle social de l'enfant;
- la connaissance de soi passe aussi par une compréhension de son métier d'élève;
- les méthodes de travail font partie des exigences du métier d'élève;
- le monde scolaire ressemble au monde du travail (exigences et méthodes de travail similaires);
- les habiletés personnelles développées dans son métier d'élève ont des liens avec l'orientation scolaire et professionnelle.

Pourquoi développer le soi scolaire?

Dans la continuité du soi social, qui, pour se construire, a besoin des autres, il importe de se rappeler que « pour exister, nous dépendons des autres d'une façon plus fondamentale encore : nous avons besoin qu'ils nous reconnaissent une identité, une utilité, le droit d'être ce que nous sommes, de faire ce que nous faisons. Ces moyens d'existence là, l'enfant et l'ado les tirent largement de leur **métier d'élève** » (Perrenoud, 2004, p. 13). Le métier d'élève revêt une importance capitale dans la construction identitaire des enfants du troisième cycle du primaire, ne serait-ce que parce qu'ils passent la majeure partie de leur journée à l'école. L'élève y fait non seulement des apprentissages disciplinaires, ce qui lui semble une évidence, mais il y apprend aussi des savoir-agir qui contribuent à le définir comme élève (soi scolaire) et comme personne (soi personnel).

Le métier d'élève : le rôle social de l'enfant

L'apprentissage lié au présent COSP permettra à l'élève de réaliser qu'en tant qu'enfant d'âge scolaire, être à l'école, c'est son occupation quotidienne, donc, par comparaison avec le monde du travail, c'est son métier. C'est la place qu'il occupe dans la société. À cet égard, Bélanger et Farmer (2004) présentent le métier d'élève comme une métaphore pour faire référence au processus de socialisation de l'enfant qui se fait à l'école.

Qu'est-ce que le métier d'élève?

Pour plusieurs auteurs, le métier d'élève consiste, de manière générale, à développer les habiletés requises pour réussir à l'école (Kershner et Pointon, 2000). Quant au savoir-faire du métier d'élève, il est défini comme la capacité à « interpréter les règles et les obligations scolaires et à faire bon usage des rapports d'interaction en salle de classe » (Fellouzis, 1993, p. 213). Le principal instrument de base pour exercer le métier d'élève serait la communication : en effet, l'élève doit apprendre à communiquer « pour acquérir des connaissances, pour établir des relations avec les autres. C'est l'instrument de son identité » (La Borderie, 1991, p. 71). En résumé, « le métier d'élève, c'est apprendre à comprendre... » (*ibid.*, p. 151). C'est assurément un métier « que d'apprendre : un métier avec ses techniques, ses méthodes, ses activités propres, sa raison d'être économique et sociale, sa responsabilité » (*ibid.*, p. 11). Ainsi, comme tout métier, celui d'élève a ses exigences et les méthodes de travail en font partie.

Les méthodes de travail : une porte d'entrée du métier d'élève

Pour l'élève, une façon concrète de comprendre les exigences du métier d'élève et de l'exercer passe notamment par l'acquisition de méthodes de travail. Au primaire, dans un contexte de connaissance de soi et d'orientation scolaire, « ... la nécessité d'établir les fondements de l'identité chez l'élève fait en sorte que l'on doit orienter le travail de soutien en matière d'information et d'orientation vers le développement de l'estime de soi [...] ainsi que l'acquisition de **méthodes et d'habitudes de travail** utiles, d'abord au **métier d'élève** et, plus tard, à celui de travailleur » (MEQ, 2002, p. 21).

Les premiers chapitres du PFEQ nous rappellent également qu'une des compétences essentielles à développer tout au long du parcours scolaire concerne notamment la notion de méthode. En effet, la compétence *Se donner des méthodes de travail efficaces* figure autant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire qu'à l'enseignement secondaire.

Le développement de ses méthodes de travail à l'école : un exemple

Pour exercer son métier au quotidien et se sentir compétent, l'élève a avantage à prendre conscience de **ses** méthodes de travail⁹. Aussi, avant qu'il commence une tâche, on l'invite à prendre quelques minutes pour déterminer la principale méthode de travail qu'il compte utiliser et les raisons qui expliquent son choix. À la fin, l'élève fait un retour sur le résultat obtenu et se prononce sur l'efficacité de sa méthode de travail. Les élèves qui jugent leur méthode efficace font part de leur façon de faire au groupe.

Pour élargir le répertoire de chacun, le groupe dresse une liste des différentes méthodes de travail que ses membres utilisent dans une situation donnée. Le cas échéant, l'adulte y ajoute celles qu'elle ou il juge pertinentes. La liste devient une banque à laquelle se référer régulièrement. En s'appuyant sur cette liste de méthodes de travail, l'élève est appelé à prendre conscience des siennes et à faire des constats (ex. : méthodes efficaces, moyennement efficaces, peu efficaces). Pour aller plus loin, l'élève se donne un défi en choisissant une ou deux méthodes de travail qu'il veut mettre à l'essai. Il distingue les méthodes qui sont réellement efficaces pour lui et ce qu'il aurait avantage à améliorer ou à développer. Il est amené à percevoir le lien entre l'utilisation de méthodes de travail efficaces et les avantages qu'elles confèrent à l'exercice du métier d'élève.

Les exigences du métier d'élève et un parallèle avec le monde du travail

Dans le DGF *Orientation et entrepreneuriat* du primaire, on souligne l'importance de développer, chez les élèves, une vision des « **exigences du monde du travail** en comparaison avec celles du **métier d'élève** » (MEQ, 2001, p. 45). Cela met en relation les trois aspects du COSP et de son RA, soit le métier d'élève, les méthodes de travail et le monde du travail (troisième axe de connaissance du continuum des COSP). Comme on peut le lire dans le DGF, il s'agit d'aider l'élève « à faire des liens entre les apprentissages scolaires (connaissances, habiletés, attitudes), les professions et les exigences du monde du travail » (MEQ, 2001, p. 6).

Des liens entre les exigences du métier d'élève et celles du monde du travail

En orientation, que ce soit au primaire ou au secondaire, l'interaction entre le soi, le monde scolaire et le monde du travail est continuellement présente. Chacun de ces trois axes de connaissance a, à un moment ou à un autre, de l'influence sur les deux autres. L'apprentissage du présent COSP illustre les liens qui existent entre les exigences du métier d'élève et celles qu'on trouve dans le monde du travail. L'intention est que l'élève construise une représentation du monde du travail à partir de ce qu'il connaît le mieux, soit son métier d'élève.

L'importance de tenir compte des exigences caractérise tant le métier d'élève que la réalité de la travailleuse ou du travailleur. Cette personne, pour se maintenir en emploi, doit aussi composer avec des exigences et recourir à des méthodes de travail. Aussi, la complémentarité de l'école et du travail devrait être plus intégrée et explicite pour les élèves (MELS, 2009; Abrami et collab., 2008). Une des principales caractéristiques reconnues des programmes de

9 Pour en savoir plus, voir la compétence *Se donner des méthodes de travail efficaces* dans le PFEQ (MEQ, 2006, p. 26-27).

prévention du décrochage et de persévérance scolaire est le fait qu'ils établissent « des liens clairs entre l'école et les compétences de la main-d'œuvre » (West, 2001, cité par MELS, 2009, p. 11). Le présent COSP mène l'élève à réaliser qu'il existe des similitudes entre ce qu'il apprend pour exercer son métier d'élève et le monde du travail. À titre d'exemple, le cadre de formation élaboré par le gouvernement canadien en collaboration avec des entreprises énumère des compétences et des savoir-agir qui permettent de participer pleinement au marché du travail. En voici quelques-uns qui présentent des similitudes avec le métier d'élève :

- **Compétences technologiques** – Utiliser judicieusement des logiciels outils et les moyens de communication en ligne dans le cadre de ses fonctions.
- **Habiletés de lecture et d'écriture** – Comprendre, traiter et communiquer l'information de façon adéquate.
- **S'exprimer oralement dans sa langue d'origine** (parfois dans une langue autre) selon des normes acceptables, ce qui est fort utile et nécessaire dans plusieurs secteurs d'activité.
- **Habiletés mathématiques** – Analyser des données numériques, exercer une pensée quantitative.
- **Travailler en équipe** – Compétence essentielle importante à plusieurs points de vue, l'employé est actif comme membre d'une équipe, communique avec les autres membres de son équipe, et parfois exerce un leadership.
- **Facultés de bon raisonnement, de discernement, d'analyse critique** appliquées dans différentes situations où le jugement personnel est nécessaire.
- **Formation continue** – Volonté d'autoformation, spécialisation, perfectionnement. (Therrien, 2017)

Les similarités entre les exigences du monde scolaire et le monde du travail

Dans un contexte d'apprentissage, les exigences du métier d'élève sont comparées avec celles du monde du travail. L'élève constate qu'il y a plusieurs similarités entre lui et une travailleuse ou un travailleur. Que ce soit les compétences citées précédemment ou le fait de s'engager à être présent chaque jour, d'avoir à accomplir les tâches demandées, de devoir assumer des responsabilités, de respecter des règles de vie, de développer ou d'employer des méthodes de travail, d'utiliser des habiletés relationnelles et de communication ou d'avoir à coopérer, ces différentes exigences permettent à l'élève de faire des parallèles entre le monde scolaire et le monde du travail et de commencer à s'imaginer ou à anticiper ce que c'est que d'être sur le marché du travail.

En résumé, le présent COSP offre à l'élève une occasion d'approfondir sa connaissance de soi en mettant en lumière le rôle et la place qu'il occupe au quotidien. L'exercice du métier d'élève fournit une identité sociale à l'enfant et lui permet d'apprendre à composer avec des exigences et de développer des savoir-agir, dont les méthodes de travail, qu'il accumule au fil du temps. En plus de l'aider à entretenir un sentiment d'efficacité personnelle, ces savoir-agir faciliteront éventuellement son insertion socioprofessionnelle.

Ce COSP sur la connaissance de soi fait aussi un clin d'œil au troisième axe de connaissance : le monde du travail. Il aide l'enfant à apprivoiser celui-ci en établissant une comparaison entre les exigences et les méthodes de travail du métier d'élève à l'école et celles de la vie professionnelle. Même s'il s'agit de deux univers différents, au terme de l'apprentissage, l'enfant est en mesure de faire des parallèles et d'expliquer les similarités entre les exigences de l'école et celles du monde du travail.

**CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
AU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE****AXE 1 : CONNAISSANCE DE SOI
(SOI SCOLAIRE)****COSP****ATOUTS EN SITUATION DE TRANSITION**

Sélectionner des caractéristiques personnelles qui lui seront utiles pour se préparer au passage du primaire vers le secondaire

En bref, l'élève apprend :

- qu'il est possible de gérer le stress associé au passage du primaire au secondaire;
- que des atouts peuvent faciliter ce passage;
- que des caractéristiques personnelles peuvent devenir des atouts.

Pourquoi cet apprentissage?

Des travaux de chercheurs montrent que « le passage de l'école primaire à l'école secondaire marque une importante rupture pour les élèves » (Larose et collab., 2005, cités par MELS, 2009, p. 20). Ce passage est d'autant plus critique qu'il survient « dans une période où l'enfant vit des changements physiologiques et psychologiques majeurs » (MELS, 2007, p. 12). Sans compter que le sentiment d'efficacité personnelle de l'enfant est particulièrement fragile lors des transitions (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005). La transition est source d'anxiété et les capacités d'adaptation sont sollicitées, car le passage au secondaire « exige du jeune qu'il s'adapte aux nouvelles réalités académiques et sociales ainsi qu'aux changements concernant le fonctionnement et les procédures : changements quant à la pédagogie, à l'évaluation et aux matières enseignées, nouveau réseau d'amis, nouveaux rapports avec les enseignants, nouvelle école, nouveaux horaires, nouvelles règles de vie » (Chouinard et collab., 2015; Larose et collab., 2007; Laveault, 2006, cités dans Desrosiers, Nanhou et Belleau, 2016, p. 1).

Du point de vue de l'adaptation psychosociale, les recherches indiquent que tous les élèves sont concernés par le passage du primaire au secondaire, car il y a « peu de différences attribuables au milieu socioéconomique de l'élève en matière d'adaptation psychosociale lors de la transition au secondaire » (Desrosiers, Nanhou et Belleau, 2016, p. 15). Ce passage génère aussi des inquiétudes chez les élèves. Ces « inquiétudes se concentrent généralement autour de questionnements qui concernent les relations avec les pairs, les exigences scolaires et les relations avec les enseignants » (Université Laval, 2008).

La préparation de la transition¹⁰ : la relation enseignant-élève

La relation enseignant-élève s'avère être un élément qui facilite le passage de l'école primaire à l'école secondaire. Selon Fredriksen et Rhodes (2004), le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant contribuerait à diminuer le stress associé à la transition et le risque que l'élève éprouve des difficultés d'adaptation. Ces auteurs observent que les jeunes qui perçoivent la relation avec leur enseignante ou leur enseignant comme étant positive montrent, de façon générale, une meilleure adaptation sociale et émotionnelle.

¹⁰ De nombreux écrits en éducation soulignent l'importance des transitions pour le préadolescent, qui doit relever de multiples défis au moment du passage du primaire au secondaire. Lorsque les transitions sont de qualité, elles sont considérées par la recherche comme un facteur qui influence la réussite scolaire et la persévérance des élèves (MELS, 2012).

Les facteurs de protection en situation de transition : trois variables en jeu

C'est généralement par l'expression *facteurs de protection* que les chercheurs désignent les atouts qui favorisent l'adaptation scolaire en situation de transition vers le secondaire. Ces facteurs résultent de trois types de variables : les variables individuelles, scolaires et environnementales.

Dans le cadre des apprentissages en orientation, et plus particulièrement des COSP qui traitent de l'axe de la connaissance de soi, ce sont les variables personnelles qui sont concernées. Selon des études, deux variables individuelles ont le potentiel de favoriser la résilience scolaire en situation de transition, soit le **sentiment de contrôle interne** et le **sentiment d'efficacité personnelle** : « Ces deux variables correspondent à l'impression que les gens ont de pouvoir influencer leur environnement par leurs conduites plutôt que d'en subir les effets. Elles sont des composantes majeures de la motivation. » (Gamoran et collab., 1997; Stevenson, Schiller et Schneider, 1994, cités dans Larose et collab., 2007 : non paginé) Parmi les autres facteurs de protection ayant un effet positif sur la transition du primaire au secondaire, les deux suivants sont aussi à considérer :

- les efforts faits pour développer de bonnes habiletés dans les matières de base (lecture, écriture, mathématique);
- les compétences sociales et les relations positives avec les pairs (ex. : sociabilité, collaboration, coopération) (Laveault, 2006; Serbin et Bukowski, 2009, cités dans Desrosiers, Nanhon et Belleau, 2016; Gamoran et collab., 1997; Stevenson, Schiller et Schneider, 1994, cités dans Larose et collab., 2007 : non paginé).

Des caractéristiques personnelles qui sont des atouts : un exemple

Le présent COSP permet à l'élève d'apprendre à reconnaître ses caractéristiques personnelles et, ainsi, d'approfondir sa connaissance de soi. Une meilleure connaissance de soi peut l'aider à se préparer à la transition en l'amenant à miser sur ses atouts. L'enjeu pour l'élève est de nommer des atouts, de déterminer ceux qu'il détient ou qu'il veut acquérir et de cerner lesquels seront utiles en situation de transition.

Par exemple, l'intervenante ou l'intervenant animera une discussion sur le changement et les moyens d'y faire face. À partir d'une liste d'atouts (facteurs de protection) établie en groupe (voir le tableau 2), elle ou il demandera à chacun des élèves de nommer ceux qu'ils possèdent ou qu'ils aimeraient développer. Puis, chaque élève devra en sélectionner quelques-uns et expliquer pourquoi ces atouts sont susceptibles de le soutenir au moment de la transition du primaire au secondaire :

- *Ludovic dit qu'il sait se débrouiller, qu'il parle à tout le monde, et il pense que son esprit sportif lui sera aussi utile, car il a l'intention de s'inscrire dans l'équipe de football de sa prochaine école. Il n'a pas peur de se perdre dans l'école secondaire, mais si cela arrivait, il ne serait pas gêné de poser des questions aux personnes qu'il croise. De plus, son engagement dans les sports fait en sorte qu'il a des amis qui fréquentent déjà l'école secondaire. Il voudrait par contre apprendre à mieux s'organiser, car il dit en riant qu'au secondaire, la gestion de son casier risque de poser des difficultés.*
- *Daphnée dit qu'elle aime aller à l'école et apprendre et que sa capacité à faire des efforts l'aidera à continuer de progresser au secondaire. Elle a assisté à des activités culturelles dans l'école secondaire, elle a un bon sens de l'orientation et elle sait déjà où se trouvent différents locaux, comme la cafétéria, la médiathèque, etc. Elle est par contre inquiète, car la plupart de ses amies iront dans une autre école secondaire et, pour elle, se faire de nouveaux amis, c'est difficile.*

Tableau 2 : Exemples d'atouts personnels

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| • Débrouillardise | • Ouverture aux autres |
| • Sociabilité | • Intérêt pour l'école |
| • Esprit sportif (ou d'équipe) | • Sens de l'orientation dans l'école |
| • Confiance en soi | • Sens de l'organisation |

Des exemples de facteurs de protection qui favorisent la transition du primaire au secondaire

Le tableau suivant reprend trois des principaux facteurs de protection et fournit des exemples d'atouts et de caractéristiques personnelles à développer pour que la transition du primaire au secondaire soit plus facile.

Tableau 3 : Trois facteurs de protection qui favorisent la transition du primaire au secondaire

Locus de contrôle interne¹¹ <i>ou lieu de maîtrise</i>	Sentiment d'efficacité personnelle¹² <i>ou sentiment de compétence personnelle</i>	Compétences sociales <i>(attitudes et comportements)</i>
• Se fixer des buts de maîtrise¹³ (c.-à-d. souhaiter comprendre ce qu'on fait pour améliorer ses compétences, se centrer sur les efforts plutôt que sur ses capacités à performer) • Avoir un sentiment de responsabilité à l'égard de ses choix • Associer ses résultats à ses actions • Chercher à comprendre ses erreurs pour s'améliorer • Développer des stratégies d'apprentissage (cf. Bégin, 2008) • Trouver une motivation à faire ce qu'on fait (motivation intrinsèque)	• S'engager dans ses études • Se fixer des buts clairs et atteignables • Valoriser l'effort pour atteindre un but • Reconnaître ses succès et en être fier • Se donner et développer de bonnes méthodes de travail • Tenir un journal de bord pour prendre du recul par rapport à ce qui va bien et ce qui va moins bien	• Maintenir une bonne relation avec l'enseignante ou l'enseignant (ex. : oser poser des questions pour comprendre les contenus disciplinaires et développer ses habiletés) • Échanger avec les pairs et les adultes • Collaborer, coopérer avec les pairs • Entretenir des amitiés • Participer à des activités parascolaires

11 Voir une définition du locus de contrôle au <http://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/locus-de-contrôle>.

12 Un sentiment d'efficacité personnelle élevé donnerait à l'élève la conviction « qu'il saura faire face avec succès aux nombreux changements associés à son passage au secondaire » (Denoncourt et collab., 2004, p. 85). Voir le <http://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/auto-efficacite> ou Blanchard (2009) pour une définition de ce sentiment.

13 « L'élève qui poursuit des buts de maîtrise valorise les processus d'apprentissage, cherche à développer ses connaissances, accorde un rôle important à l'effort et considère l'erreur comme normale dans le processus d'apprentissage. La poursuite de tels buts conduirait l'élève à s'engager dans des processus autorégulateurs comme la planification de son étude, la mise en lien des connaissances récemment acquises avec celles déjà acquises, l'autoévaluation de son travail, etc. » (Ames et Archer, 1988; Bouffard et collab., 1995; Bouffard, Vezeau et Bordeleau, 1998; Meece, Blumenfeld et Hoyle, 1988, cités dans Denoncourt et collab., 2004, p. 75).

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
AU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

AXE 2 : CONNAISSANCE DU MONDE SCOLAIRE



COSP

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

Comparer les principales différences et ressemblances entre l'école primaire et l'école secondaire

En bref, l'élève apprend :

- qu'il peut s'appuyer sur sa connaissance du primaire (le connu) pour apprivoiser l'école secondaire (l'inconnu);
- que tout n'est pas différent au secondaire;
- que l'école secondaire a des points en commun avec l'école primaire;
- qu'il y a des avantages au secondaire qui ne sont pas présents au primaire.

Le contexte de changement

L'élève du troisième cycle évolue dans l'environnement du primaire depuis plusieurs années, soit depuis son entrée à l'école. Au fil du temps, il a généralement gagné en aisance et acquis une connaissance de cet ordre d'enseignement. À ce moment de sa vie, le primaire, c'est du connu. Par contre, plus il approche de la fin du cycle, plus l'évidence d'un passage au secondaire se fait sentir. Les élèves les plus vieux et les plus grands de l'école commencent alors à prendre conscience qu'ils perdront ce statut. L'an prochain, ils deviendront les plus jeunes de l'école secondaire... Ce seul fait a de quoi susciter des préoccupations chez plusieurs.

Des perceptions à désamorcer

L'anticipation et les croyances d'une personne influencent le regard qu'elle porte sur les événements (Brockner, 1982). En effet, « certaines théories sur le stress et le *coping*¹⁴ postulent que les anticipations des élèves envers le secondaire peuvent influencer la façon dont ils s'adapteront à leur nouvel environnement au moment de la transition. Ce qui signifie que les événements sont stressants dans la mesure où ils sont perçus comme dangereux ou menaçants » (Lazarus et Folkman, 1984, cités dans Denoncourt et collab., 2004, p. 73).

Pourquoi cet apprentissage?

L'étude de Denoncourt et ses collègues (2004) porte sur la transition des élèves de la fin du troisième cycle et sur leurs réactions lorsqu'ils anticipent leur passage au secondaire. Il semblerait que « le stress engendré par certains événements considérés négatifs peut être diminué si l'individu est incité à les voir de façon positive » (Lazarus, 1991, cité dans Denoncourt et collab., 2004, p. 73). Fiske et Taylor abondent dans le même sens en affirmant que « le fait de penser à un événement de façon positive améliore l'adaptation de l'individu. Ainsi, entretenir des anticipations positives et voir l'arrivée au secondaire comme désirable pourraient faciliter la transition alors qu'à l'inverse, appréhender de façon négative ce changement pourrait conduire à une moins bonne adaptation » (Fiske et Taylor, 1984, cités dans Denoncourt et collab., 2004, p. 73).

¹⁴ *Coping* (adaptation) : capacité de composer avec des facteurs de stress.

L'accompagnement et le soutien de l'élève dans la transition

Le présent COSP vise à amener l'élève à connaître le monde scolaire. Il tient compte du besoin de plusieurs élèves de la fin du troisième cycle du primaire d'être accompagnés et soutenus pour composer avec le changement que provoque la transition vers l'école secondaire. Rappelons que cette transition est un facteur reconnu comme prioritaire dans la réussite éducative et la persévérance scolaire. À cet égard, il serait souhaitable, comme le soulignent plusieurs auteurs, que la transition entre le primaire et le secondaire repose aussi sur des projets de collaboration entre les deux ordres d'enseignement (MELS, 2009; 2012).

Le travail sur les anticipations et les croyances des élèves

En amenant l'enfant à poser un regard sur ce qu'il connaît de l'école primaire depuis son arrivée (le connu) et sur ce qu'il a apprécié, l'intervenante ou l'intervenant réactive chez lui les anticipations positives. Les apprentissages liés au présent COSP viseront à encourager l'élève à se faire une idée objective et réaliste de l'école secondaire (l'inconnu) et à démystifier celle-ci à partir d'un point de référence connu.

Le fait d'apprendre à comparer l'école primaire avec l'école secondaire est un moyen de travailler sur les anticipations et les croyances des élèves. L'élève réalise alors que l'école secondaire ne lui est pas entièrement étrangère et qu'elle présente des similitudes avec ce qu'il connaît déjà. L'intention est qu'il arrive à s'en construire graduellement une représentation réaliste et qu'il anticipe positivement son passage du primaire au secondaire. Au regard du RA, on pourra observer qu'il a appris ce qui caractérise l'école secondaire et qu'il est capable de faire une comparaison entre celle-ci et l'école primaire du point de vue des différences, mais surtout des ressemblances.

Un exemple

Une tâche pourrait exiger des élèves qu'ils fassent le portrait des écoles primaires et de leur fonctionnement. Ensuite, des recherches, des lectures, des témoignages, des visites, etc., leur permettraient de découvrir le fonctionnement d'une école secondaire (ex. : les services offerts, l'horaire, les règlements, le plan de l'école, les déplacements entre les différents cours, les casiers, les heures d'ouverture de la cafétéria), son organisation ou les modalités de transport pour s'y rendre. Puis, les élèves devraient comparer les deux ordres d'enseignement. La discussion se poursuivrait pour traiter cette fois-ci des anticipations et des croyances des élèves.

Tableau 4 : Exemples de questions pour ouvrir la discussion avec les élèves

Anticipations générales	Croyances	Anticipations positives
• Comment avez-vous tendance à réagir devant le changement? • Qu'est-ce qui vous aide à vous adapter quand vous vivez un changement? • Qu'est-ce que vous voudriez savoir et qui vous rassurerait par rapport au secondaire? • Dans tout ce que vous avez appris depuis que vous êtes à l'école, qu'est-ce qui vous sera utile au secondaire sur le plan personnel (ex. : habiletés, forces, aptitudes), social, etc.?	• Comment voyez-vous l'école secondaire? • Comment croyez-vous que ça se passe quand on arrive au secondaire? • Comment pourrait-on déterminer ensemble ce qui est vrai et ce qui est faux à propos de l'école secondaire? • Qu'est-ce qui est pareil dans une école primaire et une école secondaire? • Comment croyez-vous qu'une journée type se passe au secondaire? • Qu'est-ce qui distingue un élève du primaire d'un élève du secondaire? • Qu'est-ce qui distingue une enseignante ou un enseignant du primaire d'une enseignante ou d'un enseignant du secondaire?	• Qu'est-ce qui est positif quand on fait un changement? • Quels sont les avantages qu'offre une école secondaire par rapport à une école primaire? • Qu'est-ce qui est intéressant pour un élève au secondaire? • Qu'est-ce que vous avez hâte de vivre au secondaire? • Qu'est-ce qui vous donne le goût d'aller au secondaire? • Qu'est-ce que vous avez entendu de positif par rapport au secondaire?

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE
AU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

AXE 3 : CONNAISSANCE DU MONDE DU TRAVAIL



COSP

OCCUPATION DES GENS DE L'ENTOURAGE

Élaborer une description de l'occupation des gens de son entourage immédiat

En bref, l'élève apprend à :

- poser un regard sur l'occupation des gens qui gravitent près de l'élève;
- découvrir quelques emplois présents dans son milieu;
- entamer une exploration du monde du travail;
- découvrir et consulter quelques ouvrages (papier ou numériques) qui fournissent de l'information scolaire et professionnelle.

Pourquoi cet apprentissage?

Dans le but d'initier l'élève à la connaissance du monde du travail, ce COSP l'invite à découvrir, à explorer et à observer l'occupation des gens de son entourage immédiat. À noter que lorsqu'il est question d'occupation, cela ne fait pas nécessairement référence à une activité rémunérée, car « on peut travailler pour soi ou pour les autres, à la maison, à l'école, dans un centre de bénévolat, dans une entreprise, etc. » (MEQ, 2001, p. 8). On entend par *entourage immédiat* les membres de la famille de l'élève, le personnel de son école, les gens de son voisinage et ceux qu'il croise dans les commerces et les entreprises de son village ou de sa ville.

Des aspects à explorer

Dans un article destiné aux enseignantes et aux enseignants du primaire, Gingras (2015) dresse une liste de points à aborder pour amener l'élève à développer des compétences en lien avec les perspectives de carrière et le monde du travail. Parmi ces points, quatre sont directement liés à l'apprentissage visé par ce COSP :

- Décrire le travail des membres de sa famille, de son école, de sa communauté proche.
- Identifier des emplois présents dans son milieu.
- Reconnaître qu'il existe un grand nombre de professions variées et en nommer plusieurs.
- Décrire les produits et les services d'employeurs locaux. (Gingras, 2015, p. 41)

La détermination des éléments de la description

La liste précédente fournit les principales pistes pour celle ou celui qui initie les élèves du primaire au monde du travail. Avant de lancer l'exploration, il importe de déterminer les éléments qui devront être traités dans la description du travail des gens de l'entourage immédiat. Il pourrait s'agir d'une occasion pour réinvestir des notions abordées dans les COSP précédents, comme les champs d'intérêt et les aptitudes nécessaires pour exercer ce métier, les méthodes de travail, les valeurs ou les atouts qui influencent le choix d'une carrière ou d'une activité bénévole. La description pourrait aussi porter sur un résumé du travail, les qualités et les habiletés requises, la formation, les outils, etc. Pour soutenir les élèves dans l'exploration, il serait souhaitable de mettre à leur disposition quelques ressources informationnelles, comme un dictionnaire des métiers et des ressources Web (ex. : <http://www.monemploi.com/metiers-et-professions>).

L'exploration professionnelle : place à la créativité!

Il y a de nombreuses façons d'animer ce COSP. On peut construire un arbre généalogique représentant l'occupation des gens de sa famille, mener des entrevues auprès de l'entourage, organiser un salon des métiers, élaborer un mur des occupations et des emplois présents dans l'environnement de l'école et classés selon les secteurs d'activité ou encore tourner des clips avec des bénévoles, des travailleuses ou des travailleurs proches de soi. L'imagination et la créativité des élèves sauront guider le choix de l'équipe-école.

En amorçant une exploration professionnelle dans son environnement immédiat, l'élève découvre l'occupation des gens qu'il côtoie. Parce qu'ils sont proches de lui, c'est plus facile d'avoir accès à de l'information, de poser des questions, d'observer des manifestations et d'approfondir sa connaissance du monde du travail. L'élève découvre notamment que le monde du travail est constitué d'un ensemble de professions et de métiers variés et il est capable d'en parler.

Au regard du RA, les apprentissages réalisés rendront l'élève apte à élaborer une description de la principale occupation des gens de son entourage (au moins deux personnes).

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
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.	• 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.
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.	• 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.	• 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.	• 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.	• 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.	• 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.	• 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.	• 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.	• 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.	• 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.	• 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.	• 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 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

Ce texte amène des précisions, des clarifications et des exemples en lien avec les stratégies utilisées pour les COSP du troisième cycle du primaire. 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.**

Les quatre stratégies utilisées pour les COSP du troisième cycle du primaire 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 *Produire* 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).

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 ^{re} 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 troisième cycle du primaire :

PRODUIRE	ÉLABORER
Définition : Extérioriser de mémoire ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes. Exemples : écrire, dire à voix haute ou dessiner ce qu'on sait sur un sujet. La stratégie « produire » est un moyen utile et efficace pour prendre conscience de ses connaissances personnelles afin de consolider les connaissances déjà acquises ou de favoriser l'ancrage des nouvelles connaissances. Par exemple, en vue de se préparer à un examen, l'élève qui utilise « produire » va écrire de mémoire ce qu'il sait sur le sujet afin de constater ce qu'il sait vraiment, ce qu'il maîtrise (c'est-à-dire ce qui est encodé dans sa mémoire), et ce qu'il lui reste à apprendre. L'exemple le plus commun d'utilisation de la stratégie « produire » est de faire un remue-méninge pour trouver tout ce que je connais sur un sujet ou toutes les idées auxquelles je peux penser. Dans le cas des intérêts et des aptitudes, l'élève doit d'abord se demander quelles connaissances générales il a de lui à ce sujet (exemple : par rapport à ses loisirs, aux sports, à la maison, à l'école). Utiliser la stratégie « produire » signifie qu'il va sortir à l'extérieur de sa tête tout ce qu'il sait des intérêts et des aptitudes, sans chercher à se décrire dans un premier temps. C'est à partir de cette liste qu'il pourra reconnaître et identifier ce qui lui ressemble. Cette liste pourra l'amener à penser à d'autres aptitudes ou intérêts qui le caractérisent.	Définition : 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. 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. 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. 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. 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>.

COMPARER	SÉLECTIONNER
Définition : 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. 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. 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 donner un sens. 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.	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. 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). <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 précis¹⁵ ». 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. 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.

* Références

Bégin, C. (2008). « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 1, p. 47-67.
 Bégin, C. (2018). Collaboration avec le professeur de l'UQAM et l'équipe de pilotage du dossier COSP au MEQ.
 Canzittu et Demeuse (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

3.5 EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PORTANT SUR DES COSP

Ce document propose, à titre d'exemple, une synthèse d'une situation d'apprentissage (SA) portant sur trois des six contenus obligatoires au primaire. 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

DESSINE-MOI TES PROJETS D'AVENIR

Primaire, 3^e cycle (1^{re} année du cycle)

Auteurs : Valérie Bellerose, c.o. et Marie-France Laverdière, ens. au primaire, spécialiste en arts plastiques, B.A. Éd. et art-thérapeute, M.A. A.T.P.Q., CSS Chemin-du-Roy

BESOIN DES ÉLÈVES	AXE DE CONNAISSANCE	COSP
Découvrir que les intérêts présents dans l'enfance peuvent perdurer dans le temps ou être une porte d'entrée pour réfléchir à son orientation.	Connaissance du soi personnel	CHAMPS D'INTÉRÊT ET APTITUDES : * produire une description de soi en termes d'intérêts et d'aptitudes.
PISTES PÉDAGOGIQUES		RESSOURCES
Arts plastiques (C-1): Réaliser des créations plastiques personnelles. Durée estimée : 260 minutes Annoncer que la SA aidera les élèves à mieux se connaître et à faire un pas dans leur orientation scolaire et professionnelle. La proposition de création inspirée du réel et de productions artistiques permet d'exploiter les dimensions suivantes des savoirs essentiels : moi, l'autre, les lieux, le monde naturel et le monde construit (PFEQ p.192). Aspects affectifs mobilisés : l'ouverture aux propositions, la réceptivité à ses sensations, impressions, émotions ou sentiments et la manifestation de ses sensations, impressions, émotions ou sentiments. 1^{er} étape : inspiration. Proposition de création : Mes intérêts et aptitudes dans un projet d'avenir. Faire prendre conscience aux élèves que leur démarche d'orientation est commencée. Discussion sur ses manifestations (ex. : jeux de rôle de l'enfance, idoles). Consulter différentes sources d'information pour inspirer l'œuvre personnelle à créer (environnement immédiat, bibliothèque, Web, musées virtuels). Présentation des deux concepts intérêt et aptitude et de la stratégie d'apprentissage produire*. 2^e étape : élaboration. Présenter la production à réaliser afin que chacun puisse organiser sa création et exprimer son identité dans une œuvre qui illustre le thème. Fournir des exemples de productions (annexe 2) et les analyser en groupe. Présenter les gestes et les outils ainsi que le langage plastique et les critères d'évaluation. Offrir aux élèves de produire un croquis, puis procéder à la production de l'œuvre personnelle (ex. : dessin, gouache, collage, bande dessinée) qui exprime ses intérêts professionnels. 3^e étape : distanciation. Chaque élève complète la grille d'auto-évaluation (cahier de l'élève). En vue de présenter sa création et une description de soi en termes d'intérêts et d'aptitudes au groupe, l'élève se prépare en notant dans son cahier les liens qu'il fait entre son projet d'avenir et ce qui décrit ses caractéristiques personnelles (intérêts et aptitudes). Il est possible d'exploiter la compétence 3, « Apprécier » en décrivant les éléments plastiques observables ainsi que sa réaction personnelle devant les œuvres des autres élèves. Pour terminer la SA, chacun est invité à écrire ce qu'il a appris sur lui et sur son projet d'avenir. Il peut aussi se demander lesquels, parmi les projets d'avenir de ses pairs, pourraient être intéressants et quels liens il peut faire avec ses propres intérêts et aptitudes.		Cahier de l'élève Guide de l'enseignant Annexe 1 : exemple d'intérêts et d'aptitudes Annexe 2 : exemples de dessins Annexe 3 : grilles d'évaluation Papier de qualité, crayons de couleur, feutres, craies de cire, gouache, encre, pinceau, iPad, etc. Ressources informationnelles (bibliothèque, Web, sites des musées virtuels)

*Définition de la stratégie cognitive *Produire* : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes

Canevas synthèse de planification pédagogique des COSP : Exemple

CARTES ATOUTS

Primaire, 3^e cycle (2^e année du cycle)

Synthèse du guide de l'enseignant (auteur : Centre de services scolaires de l'Or-et-des-Bois)

BESOIN DES ÉLÈVES	AXE DE CONNAISSANCE	COSP
Apprivoiser l'idée du passage au secondaire en apprenant qu'on peut miser sur des caractéristiques personnelles qui seront des atouts.	Connaissance du soi scolaire	ATOUTS EN SITUATION DE TRANSITION : *sélectionner des caractéristiques personnelles qui lui seront utiles pour se préparer au passage du primaire vers le secondaire.
PISTE PÉDAGOGIQUE		RESSOURCES
Français (C-3) : Communiquer oralement. Les élèves vont expliquer, en petits groupes, quels sont les atouts qui leur permettront de faciliter leur entrée au secondaire. • Phase de préparation L'enseignant anime une discussion sur le passage du primaire vers le secondaire. Il précise que tout au long de l'activité, les élèves vont apprendre à utiliser la stratégie « sélectionner ». Il explique comment faire une sélection en utilisant un critère prédéfini et donne des exemples tirés de la vie courante pour modéliser l'utilisation de la stratégie. Une discussion en groupe amène les élèves à construire une définition commune du mot « atout ». Ensuite, l'enseignant demande quels seraient les atouts qui leur permettraient un passage harmonieux vers le secondaire. Les idées sont notées au tableau. L'enseignant complète la liste en ajoutant quelques facteurs de protection liés à la transition primaire-secondaire. Cette liste servira à construire les « cartes atouts » (voir guide de l'enseignant). • Phase de réalisation L'enseignant informe les élèves que durant une période déterminée (ex. : cycle, mois, semaine), il observera leurs attitudes et leurs comportements en vue de leur distribuer des cartes atouts correspondant à ses observations. Les élèves sont invités à cibler d'autres atouts en plus de ceux remis par leur enseignant. Tout au long de l'activité, les élèves devront apprendre à utiliser la stratégie « sélectionner », car ils auront à prendre du recul par rapport à des caractéristiques personnelles et à sélectionner lesquelles seraient des atouts pouvant faciliter leur entrée au secondaire. L'enseignant rappelle comment faire une sélection et donne des exemples de la vie courante. Les élèves auront à sélectionner ce qui leur servirait d'atouts lors du passage vers le secondaire. L'enseignant forme de petits groupes dans lesquels les élèves présentent la sélection des caractéristiques personnelles qui leur servent d'atouts en situation de transition. • Phase d'intégration L'enseignant fait un retour avec les élèves sur leurs perceptions par rapport à l'entrée au secondaire et sur les découvertes qu'ils ont faites durant leurs observations à l'aide des cartes atouts. Il fait également un retour sur la stratégie « sélectionner » et demande aux élèves si les caractéristiques personnelles sont les mêmes ou si elles ont changé au cours de cette activité.		Cahier de l'élève Guide de l'enseignant

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

Canevas synthèse de planification pédagogique des COSP : Exemple

L'AN PROCHAIN, MON HORAIRE, MON ÉCOLE!

Primaire, 3^e cycle (2^e année du cycle)

Synthèse du guide de l'enseignant, de José Pinard, conseiller pédagogique, CSS des Découvreurs

BESOIN DES ÉLÈVES	AXE DE CONNAISSANCE	COSP
Préparer les élèves à un changement de milieu scolaire imminent, et ce, en les amenant à comparer des aspects du quotidien au secondaire et au primaire qui ont des similitudes et des différences.	Connaissance du monde scolaire	CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE SECONDAIRE : * comparer les principales différences et ressemblances entre l'école primaire et l'école secondaire.
PISTE PÉDAGOGIQUE		RESSOURCES
Tout au long de cette situation d'apprentissage, l'élève développera la stratégie « comparer » en étant appelé à rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations. La situation d'apprentissage proposée porte concrètement sur certaines différences et ressemblances entre la vie d'un élève de 6^e année et celle d'un élève de 1^{re} secondaire. En premier lieu, il voit les différentes transitions scolaires qu'il a vécues jusqu'à maintenant à l'aide d'une ligne du temps où il fait ressortir les différences et les ressemblances entre ses différents passages. Par la suite, l'élève est invité à observer et à comparer différents sujets (horaire, école (le bâtiment), les pauses et l'heure du dîner et les activités après l'école) des deux niveaux scolaires pour en dégager les similitudes et les différences. Il réalisera que cette nouvelle réalité lui offre une plus grande autonomie en ce qui concerne ses choix, et qu'à cela s'ajoutent aussi de nouvelles responsabilités. Comme cette situation d'apprentissage est infusée en français dans la compétence « communiquer oralement », l'élève aura à présenter à ses collègues les informations liées aux différences et aux ressemblances entre l'école primaire et l'école secondaire. Cette courte présentation est une pratique pour laquelle l'enseignant aura préalablement rappelé à l'élève l'importance de certains éléments (en lien avec les critères d'évaluation) à respecter pour bien communiquer et se préparer en vue d'une évaluation officielle ultérieure.		Cahier de l'élève Guide de l'enseignant PowerPoint pour aider à la présentation et l'animation

*Définition de la stratégie cognitive *Comparer* : « Rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations. » (Bégin, 2008)

3.5 RÉSEAU THÉMATIQUE DE LIVRES EN ORIENTATION

L'équipe de *Livres ouverts*, un site <https://www.livresouverts.qc.ca> de la Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), et l'équipe responsable du dossier des COSP collaborent pour soutenir les apprentissages obligatoires en orientation scolaire et professionnelle au troisième cycle du primaire. Cette collaboration a mené à la conception de deux exemples de réseaux de livres sur deux des COSP du troisième cycle du primaire :

CHAMPS D'INTÉRÊT ET APTITUDES : produire une description de soi en termes d'intérêts et d'aptitudes

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

Les deux réseaux sont accessibles sur la plateforme VIBE à l'adresse suivante : <https://cosp.education.gouv.qc.ca>.

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).
- BÉGIN, C. (2008). « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 1, p. 47-67. Également disponible en ligne : <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018989ar.pdf>.
- BÉLANGER, N., et FARMER, D. (2004). « L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance », *McGill Journal of Education = Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 39, no 1, p. 45-67.
- BLANCHARD, S. (2009). « Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, no 4, p. 409-416.
- BOUFFARD, T., BRODEUR M., 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.
- BROCHU, D., et GAGNON, B. (2010). *L'approche orientante au primaire et au secondaire : un pont entre la pédagogie et l'orientation*, Montréal, Chenelière Éducation.
- BROCKNER, J. (1982). "Low Self-Esteem and Behavioural Plasticity: Some Implications for Personality and Social Psychology", dans WHEELER, Ladd, et Phillip SHAVER (dir.). *Review of Personality and Social Psychology*, vol. 4, Beverly Hills, Sage Publications, p. 237-271.
- BUJOLD, C., GINGRAS, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- DENONCOURT, I, et collab. (2004). « Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no 1, p. 71-89.
- DESROSIERS, H., NANHOU, V., BELLEAU, L. (2016). « L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) : de la naissance à 17 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 8, fascicule 2, mai.
- FELLOUZIS, G. (1993). « Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, vol. 34, no 2, p. 199-222.
- FREDRIKSEN, K., RHODES, J. (2004). "The Role of Teacher Relationships in the Lives of Students", *Innovative Practices for Leadership Learning*, vol. 2004, no 103, automne, p. 45-54.
- GAGNÉ, P.P., LEBLANC, N., ROUSSEAU, A. (2008). *Apprendre... une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*, Montréal, Chenelière Éducation.
- GAYET, D. (1998). *École et socialisation : le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- GINGRAS, M. (2015). « Quelques repères conceptuels pour l'approche orientante au primaire », *Vivre le primaire*, vol. 28, no 3, automne, p. 38-44.
- GOVERNEMENT DU CANADA (2017). *Outils, évaluations et soutien à la formation*, [En ligne]. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/competences-essentielles/outils.html> (Consulté en septembre 2017).
- INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION (s. d.). *Les postures enseignantes*, [En ligne]. <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes> (Consulté en septembre 2017).
- KERSHNER, R., et POINTON, P. (2000). "Children's Views of the Primary Classroom as an Environment for Working and Learning", *Research in Education*, no 64, p. 64-72.
- LA BORDERIE, R. (1991). *Le métier d'élève*, Paris, Hachette Éducation.

LAROSE, F., et collab. (2007). La transition primaire-secondaire : ce qu'on sait des difficultés qui y sont associées et ce que sont les pratiques d'accompagnement les plus favorables, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation; Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [Fascicule à l'intention des directrices et des directeurs d'écoles primaires et secondaires].

LAVEAULT, D. (2006). État de la question sur la transition élémentaire-secondaire, [En ligne], 27 octobre. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/TransitionLiteraturef.pdf> (Consulté fin août 2017).

LEGENDRE, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition, Montréal, Guérin éditeur.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2007). Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, Québec.

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) (2012). Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le 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.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2017). Livres ouverts, [En ligne], mis à jour le 25 septembre. <https://www.livresouverts.qc.ca/> (Consulté en octobre 2017).

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

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

PELLETIER, D., et collab. (1984). Pour une approche éducative en orientation, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

PERRENOUD, P. (2004). Métier d'élève et sens du travail, 5^e édition, Paris, ESF Éditeur.

PRONOVOST, G. (2007). L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes, Québec, Presses de l'Université du Québec.

RAYNAL, F., et RIEUNIER, A. (2012). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive, 9^e édition revue et augmentée, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.

THERRIEN, D. (2017). Les compétences essentielles et transversales, [En ligne]. http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/29156/les-competences-essentielles-transversales/?utm_source=Thot+Cursus++Bulletinshébdomadaires&utm_campaign=a8f26dd2f8-UA-5755289-1&utm_medium=email&utm_term=0_3ba118524c-a8f26dd2f8-13485685#.WVOdJ3mGOUk (Consulté en août 2017).

UNIVERSITÉ LAVAL (2008). ÉTAPE – Étude sur la transition, l'adaptation et la persévérance à l'école : premier bilan des résultats, [En ligne], automne. http://www.etape.fse.ulaval.ca/fichiers/site_etape/documents/Premier_bilan_des_resultats_-_automne_2008.pdf (Consulté en septembre 2017).

RÉFÉRENTIEL ET OUTILS DESTINÉS AUX GESTIONNAIRES

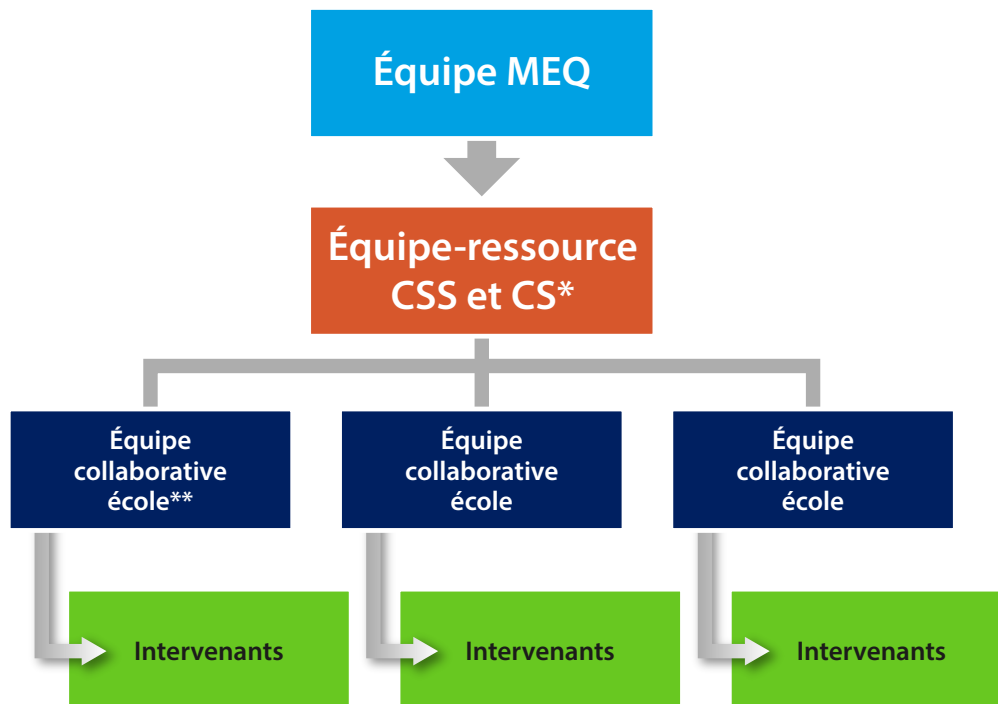
1 PRÉAMBULE

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 3^e cycle du primaire. 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 du 3^e cycle du primaire 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

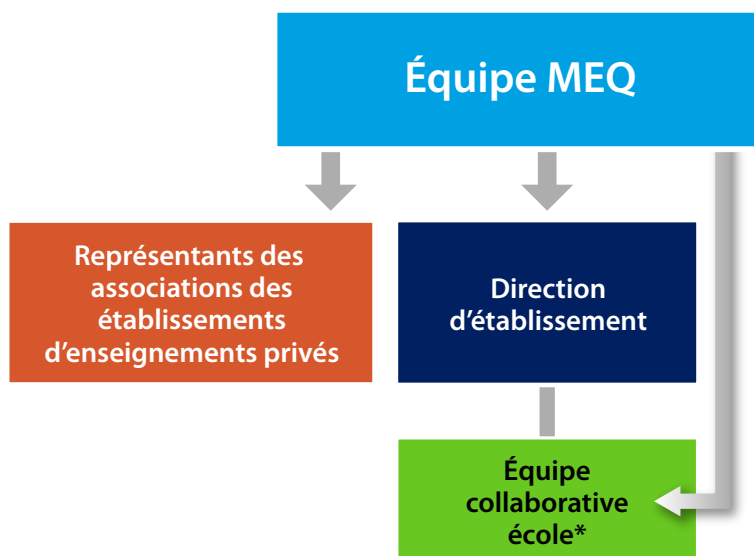


* **Équipe-ressource CSS et CS** : gestionnaire des services éducatifs et professionnel(s) ou autre membre du personnel

** **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 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

<i>Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP)</i>					
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 élèves¹⁶. »
- 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.

¹⁶ 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

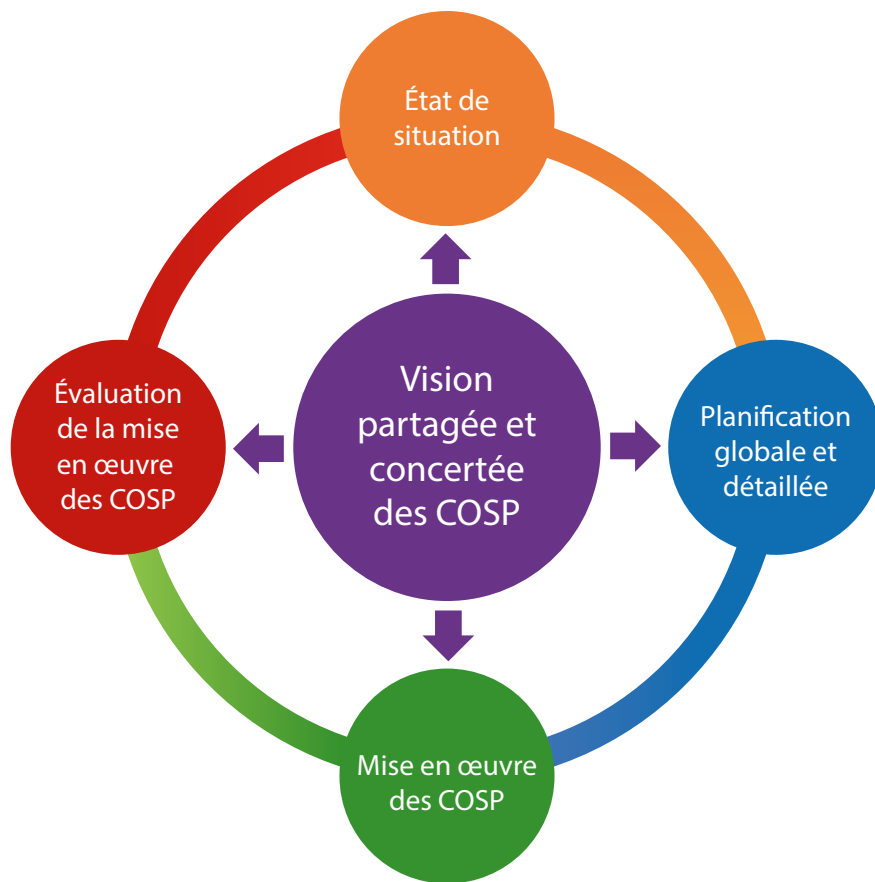
Le schéma ci-dessous présente les conditions gagnantes pour la mise en œuvre des COSP :

- 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.



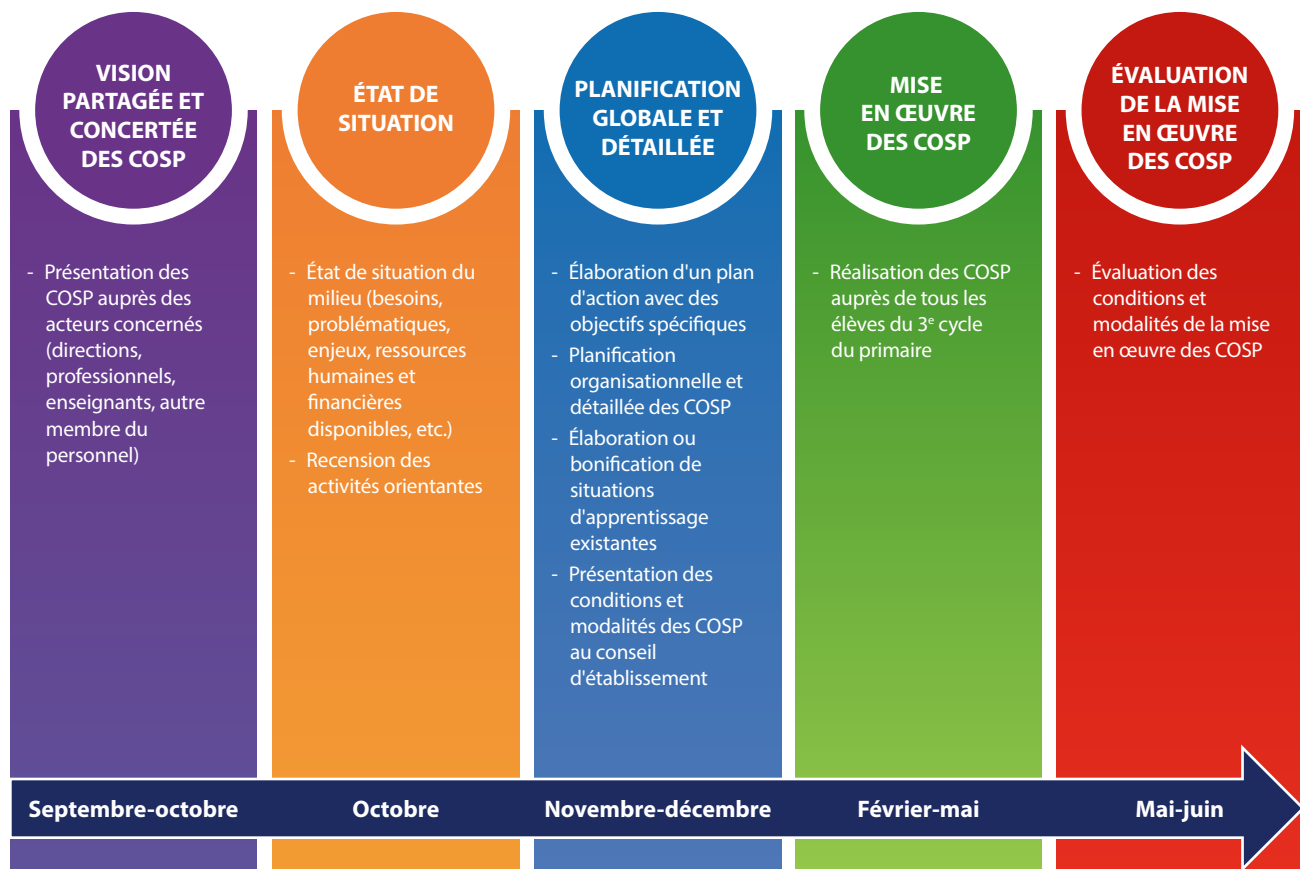
6 PROPOSITION D'UN RÉFÉRENTIEL POUR LE DÉPLOIEMENT DES COSP

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 primaire



Source : MEES, octobre 2018.

6.1 PROPOSITION D'ÉTAPES PRÉALABLES À LA MISE EN ŒUVRE DES COSP POUR LE 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles primaires (3^e cycle)
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 : a. la présentation des COSP et leur mise en contexte auprès des acteurs concernés; b. les modalités d'accompagnement des équipes collaboratives des écoles; c. les modalités de suivi; d. 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 : a. la présentation des COSP et leur mise en contexte auprès des acteurs concernés; b. les modalités d'accompagnement des intervenants (par exemple la mise sur pied d'une communauté de pratique, CoP¹⁷); c. les modalités de suivi; d. 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.

17 « 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 primaires (3^e cycle)
1. Présentation et mise en contexte des COSP auprès : – 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 : – 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 six contenus au 3^e cycle du primaire	Le ministre a déterminé six COSP obligatoires au 3^e cycle du primaire. 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. 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.
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 décisionnelle¹⁸ ».

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles primaires (3^e cycle)
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) : – 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 primaires.	1. Déterminer les ressources humaines et financières disponibles à l'école pour la mise en œuvre des COSP : – 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).
2. Déterminer les priorités du CSS ou de la CS et les utiliser comme levier pour faire vivre les COSP. Exemples : – 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 Ministère¹⁹.	2. Déterminer les priorités de l'école et les utiliser comme levier pour faire vivre les COSP. Exemples : – 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.
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). – 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).	3. Recenser les activités existantes dans l'école. – 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).
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).	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).

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.

18 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.

19 <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 comment²⁰ ». 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 primaires (3^e cycle)
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.

20 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 changement²¹ ».

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles primaires (3^e cycle)
1. Assurer la réalisation de la mise en œuvre des COSP auprès de toutes les écoles primaires.	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.

21 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 gérer²². »

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles primaires (3^e cycle)
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.

22 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 EXEMPLE²³

ACTEUR		RÔLE ET CONTRIBUTION
ÉQUIPE-RESSOURCE	Gestionnaire des services éducatifs	• 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	• 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	• 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

²³ 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 EXEMPLE²⁴

ACTEUR		RÔLE ET CONTRIBUTION
ÉQUIPE COLLABORATIVE (ÉCOLE)	Direction ou direction-adjointe qui implante les COSP	- 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)	- 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	- 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

²⁴ 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 SITUATION ²⁵		
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 :	

25 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	Modèle centralisé d'accompagnement par des professionnels (conseillers pédagogiques, professionnels de l'orientation ou autre membre du personnel scolaire)	• 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.	• Les personnes-ressources doivent être formées pour accompagner les intervenants du milieu.
Modèle de déploiement centralisé en lien avec les transitions primaire-secondaire	Modèle de déploiement en lien avec la transition des élèves vers le secondaire Transition primaire-secondaire : apprentissages (COSP) des élèves du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire	• 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).	• 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	Modèle centralisé préconisant des activités ou des situations d'apprentissage en lien avec la littératie ou la numératie 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	• Modèle en lien avec les priorités des milieux (liens avec la vision et les valeurs de la Politique sur la réussite éducative)²⁶. • 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 défavorisé²⁷.	• Modèle orienté sur des disciplines spécifiques (français et mathématique), au détriment d'autres disciplines.

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.

²⁶ <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

²⁷ 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 détaillée²⁸

Planification globale des COSP à l'école primaire : _____

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	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

²⁸ 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 primaire²⁹ : _____

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.

²⁹ 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 primaire³⁰ : _____

Année scolaire : _____

	5 ^e année	6 ^e année
AXE 1 Connaissance de soi		
AXE 2 Connaissance du monde scolaire		
AXE 3 Connaissance du monde du travail		

³⁰ 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 3^e cycle du primaire (5^e et 6^e année) 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 six COSP obligatoires au 3^e cycle du primaire.

Exemple 4 : Grille de planification globale

Planification globale des COSP à l'école primaire³¹ : _____
Année scolaire : _____

		Août-sept.	Oct.	Nov.	Déc.	Janv.	Févr.	Mars	Avril	Mai	Juin
3 ^e cycle du primaire	6 ^e année										
	5 ^e année										

³¹ 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 primaire³² : _____

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>

³² 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 ³³	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).	☐	☐	☐		
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.).	☐	☐	☐		
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.	☐	☐	☐		
4. Déterminer le ou les moments où se feront les suivis de la mise en œuvre ³⁴ (ex. : à certains mo-ments ciblés durant l'année scolaire : décembre, entre mars et mai).	☐	☐	☐		
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.).	☐	☐	☐		
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.	☐	☐	☐		
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).	☐	☐	☐		
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.).	☐	☐	☐		

33 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.

34 Voir annexe G pour des suivis concernant la mise en œuvre des COSP : pistes.

ANNEXE G

SUIVIS CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : PISTES³⁵

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)?	

³⁵ 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 concernés ³⁶	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).	☐	☐	☐	
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.	☐	☐	☐	
3. Questionner, écouter et fournir l'attention et l'accompagnement aux acteurs concernés.	☐	☐	☐	
4. Soutenir les acteurs concernés dans l'évaluation de leur contribution et dans la régulation de leurs actions.	☐	☐	☐	
5. Réguler les acteurs dans la mise en œuvre.	☐	☐	☐	
6. Établir le niveau et les moyens de soutien pédagogique, administratif et financier à apporter aux acteurs.	☐	☐	☐	
7. Effectuer une mise à jour régulière des rôles et responsabilités de chaque acteur concerné.	☐	☐	☐	
8. Effectuer une mise à jour régulière des attentes des acteurs concernés et les communiquer.	☐	☐	☐	
9. Donner une rétroaction et reconnaître la contribution des acteurs.	☐	☐	☐	
10. Évaluer et reconnaître la progression, tant dans le développement des compétences individuelles que dans le développement des compétences collectives.	☐	☐	☐	

36 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 planification³⁷

Planification détaillée pour la mise en œuvre des COSP à l'école primaire : _____

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 au 3 ^e cycle du primaire sur les COSP			Faire vivre à quatre groupes d'élèves de 5 ^e année 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 personne-ressource responsable du dossier			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 CONCERNÉES ³⁸ • Directions • Enseignants • Professionnels de l'orientation • Conseillers pédagogiques • Autres membres du personnel	• Intervenants ciblés • Personne-ressource • direction-adjointe porteuse du dossier des COSP			• Intervenants ciblés • Personne-ressource • 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>
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
JUSTIFICATION Qu'est-ce qui a bien fonctionné et moins bien fonctionné? Qu'est-ce qui pourrait être bonifié l'an prochain?									

³⁷ 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.

³⁸ Veuillez inscrire dans les cases correspondantes les personnes concernées en lien avec les objectifs ciblés.

Exemple de grille canevas vierge de planification³⁹

Planification détaillée pour la mise en œuvre des COSP à l'école primaire : _____

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 CONCERNÉES⁴⁰ • 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?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
JUSTIFICATION Qu'est-ce qui a bien fonctionné et moins bien fonctionné? Qu'est-ce qui pourrait être bonifié l'an prochain?									

³⁹ 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.

⁴⁰ Veuillez inscrire dans les cases correspondantes les personnes concernées en lien avec les objectifs ciblés.

CANEVAS - PLAN D'ACTION ET DE SUIVI DU CHANGEMENT⁴¹

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			

41 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 EXEMPLE⁴²

PISTES DE RÉFLEXION : ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP (MAI-JUIN)⁴³	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?	

42 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.

43 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 COSP⁴⁴ (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?

44 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