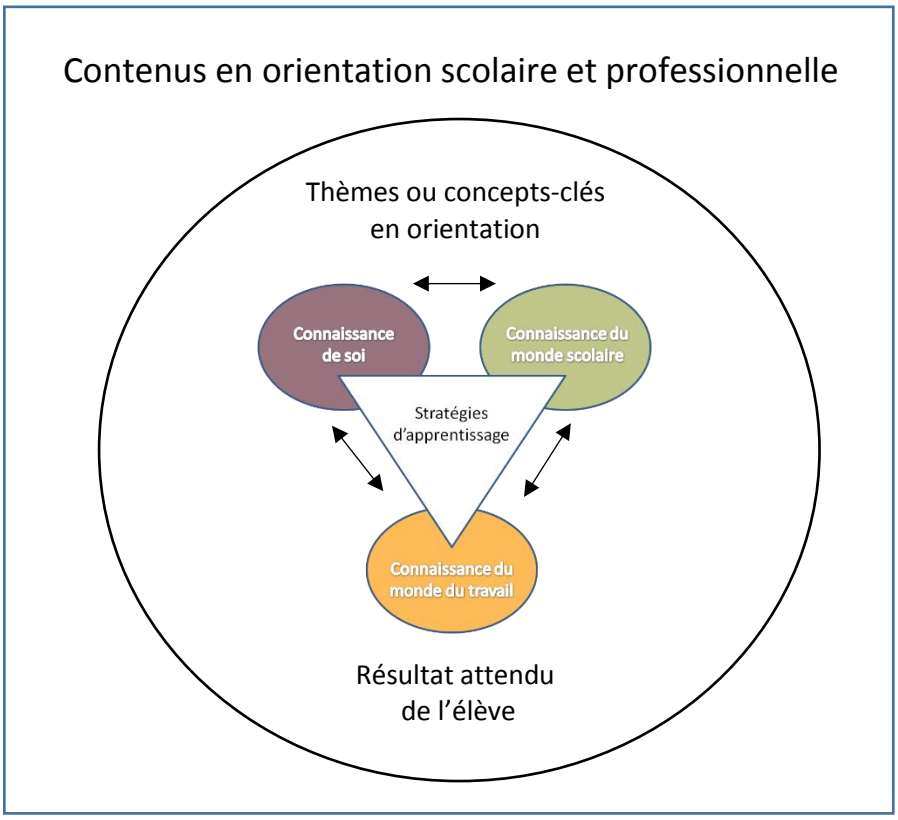
Guide d'accompagnement
destiné aux professionnels et aux gestionnaires

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

PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE



Version de décembre 2018

Direction des services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé (DSECIMD)
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

Table des matières

INTRODUCTION 1

SECTION I

CONSTRUCTION D'UNE VISION PARTAGÉE ET CONCERTÉE DES CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE 2

1) MISE EN CONTEXTE 3

1.1) Apprentissage de l'orientation : un besoin latent, une nécessité 3

1.2) Bonification de l'orientation 4

1.3) Fruits de la recherche 4

1.4) Continuum des COSP : des apprentissages basés sur des besoins universels en orientation..... 5

1.5) Résultats de l'expérimentation des COSP..... 5

1.6) Contenus obligatoires pour tous 6

2) APPROPRIATION DES COSP : UNE DÉFINITION 7

2.1) Les parties d'un COSP 9

2.2) Des contenus obligatoires dans les DGF : une responsabilité partagée..... 9

2.3) Liens entre les COSP, les trois missions de l'école et le PFEQ 10

2.4) COSP et approche orientante (AO) 12

3) RÔLES ET CONTRIBUTION DES PRINCIPAUX ACTEURS 13

4) COSP ET BESOINS GÉNÉRAUX EN ORIENTATION 14

5) CONCLUSION 15

RÉFÉRENCES 16

SECTION II

RÉFÉRENTIEL ET OUTILS DESTINÉS AUX PROFESSIONNELS..... 17

1) INTRODUCTION 18

2) CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP 18

3) OUTILS POUR OPÉRATIONNALISER LES COSP 19

3.1) Liste des documents disponibles dans le guide 19

3.1.1) Grille d'analyse des COSP et précisions sur les 8 critères..... 21

3.1.2) Canevas synthèse de planification pédagogique des COSP..... 28

3.1.3) Intentions pédagogiques et précisions concernant les contenus obligatoires au 1er cycle du secondaire 29

3.1.4) Taxonomie des stratégies d'apprentissage 94

3.1.5) Exemple d'une situation d'apprentissage portant sur des COSP (canevas synthèse)..... 101

SECTION III

RÉFÉRENTIEL ET OUTILS DESTINÉS AUX GESTIONNAIRES 103

1) PRÉAMBULE 104

2) ACCOMPAGNEMENT DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) AUPRÈS DES COMMISSIONS SCOLAIRES..... 105

3) ACCOMPAGNEMENT DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) AUPRÈS DU RÉSEAU DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ 106

4) DÉPLOIEMENT GRADUEL DES COSP AU 1er CYCLE DU SECONDAIRE 107

5) CONDITIONS GAGNANTES POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP..... 110

6) PROPOSITION D'UN RÉFÉRENTIEL POUR LE DÉPLOIEMENT DES COSP 111

6.1) Proposition d'étapes préalables à la mise en œuvre des COSP pour le 1er cycle du secondaire113

6.2) Proposition de pistes d'action pour développer une vision partagée et concertée des COSP . 114

6.3) Proposition de pistes d'action pour réaliser un état de situation du milieu 116

6.4) Proposition de pistes d'action pour élaborer une planification globale et détaillée des COSP 118

6.5) Proposition de pistes d'action pour réaliser la mise en œuvre des COSP..... 119

6.6) Proposition de pistes d'action pour réaliser l'évaluation de la mise en œuvre des COSP 120

ANNEXES

Annexe A : RÔLE ET CONTRIBUTION DE L'ÉQUIPE-RESSOURCE DE LA COMMISSION SCOLAIRE : UN EXEMPLE 121

Annexe B : RÔLE ET CONTRIBUTION DE L'ÉQUIPE COLLABORATIVE DE L'ÉCOLE : UN EXEMPLE..... 122

Annexe C : ÉTAT DE SITUATION CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DES COSP 123

Annexe D : QUELQUES EXEMPLES DE MODÈLES DE DÉPLOIEMENT OU D'ACCOMPAGNEMENT : DES PISTES DE RÉFLEXION POUR ÉLABORER UNE PLANIFICATION GLOBALE..... 125

Annexe E : EXEMPLES DE GRILLES DE PLANIFICATION GLOBALE ET DÉTAILLÉE 127

Annexe F : AIDE-MÉMOIRE POUR PLANIFIER LE PILOTAGE DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : PISTES 132

Annexe G : SUIVIS CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : PISTES..... 133

Annexe H : CANEVAS DE PLAN D'ACTION DU SUIVI DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP..... 136

Annexe I : ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : UN EXEMPLE..... 139

Annexe J : PROJECTIONS POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP L'AN PROCHAIN : PISTES 142

RÉFÉRENCES..... 144

INTRODUCTION

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

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

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

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

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

En plus de ce guide, une **plateforme de télécollaboration (VIBE)** est mise à la disposition du réseau scolaire à l'adresse suivante : https://cosp.education.gouv.qc.ca.
Cette plateforme propose plusieurs outils pour le réseau, dont :

- Une foire aux questions et des vidéos;
- Un partage d'exemples de réalisation des COSP auprès des élèves;
- Un partage de pratiques organisationnelles pour mettre en œuvre les COSP;
- Etc.

SECTION I

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 Future[1] (IFTF), 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_IFTFforDellTechnologies_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 MEES 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 Hattie[3] 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

[2] Voir le http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/CoupDePouceALaReussitef.pdf

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

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 MEES a orchestré une bonification de la formation en orientation qui se veut innovante et appuyée sur les données de la recherche.

1.4) Continuum des COSP : des apprentissages basés sur des besoins universels en orientation

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. Étalé sur sept années, ce continuum contribue à favoriser un accompagnement soutenu et structuré de tous les élèves du Québec pour faire émerger et entretenir chez chacun une réflexion sur la réalisation de soi et sur son insertion dans la société.

En somme, le continuum des COSP vise à :

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

1.5) Résultats de l'expérimentation des COSP

Un projet-pilote a permis de procéder à l'expérimentation d'un continuum de COSP dans plus de 200 écoles volontaires (réseaux public et privé). Cette expérimentation, réalisée sur une période de trois années scolaires, soit de 2014 à 2017, s'est accompagnée d'une collecte de

données. Les écoles s'engageaient à s'approprier les contenus en vue de les commenter, de les bonifier et, surtout, de les faire vivre aux élèves du primaire et du secondaire.

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

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

1.6) Contenus obligatoires pour tous

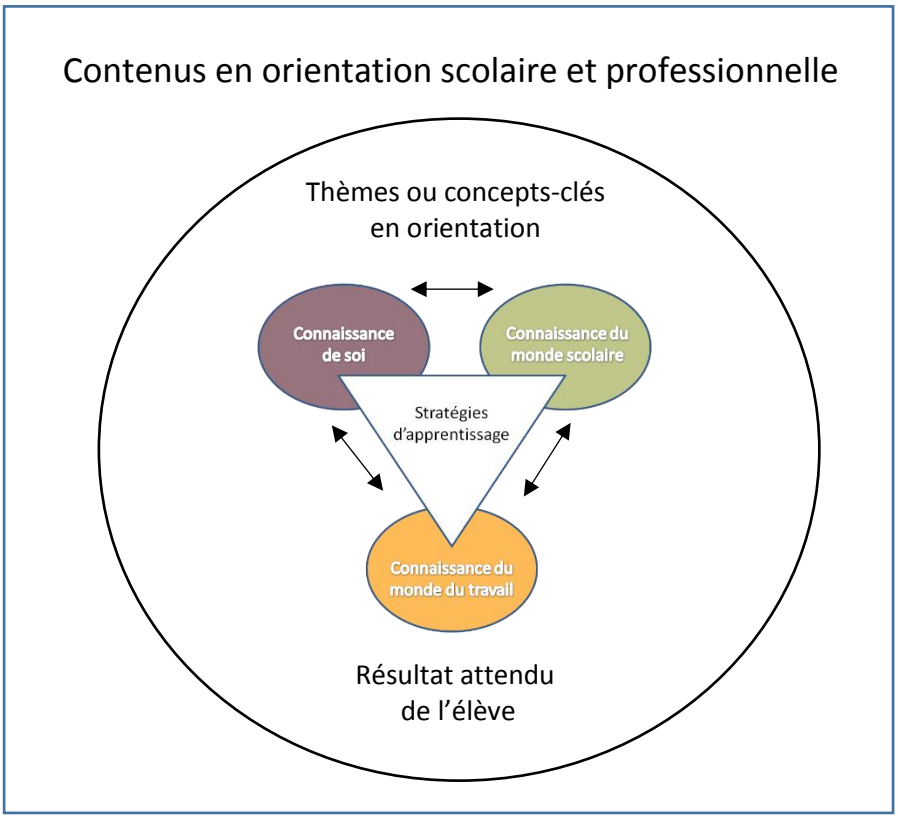
Le 29 mars 2018, MEES a communiqué sa décision de prescrire des contenus en orientation obligatoires à tous les élèves du premier cycle du secondaire du Québec, considérant que :

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

Ces contenus obligatoires sont en vigueur depuis 2018-2019 pour les élèves du premier cycle du secondaire.

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 de l'élève (RA).



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).

APPRENTISSAGES LIÉS À DES CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE (COSP) POUR LE 1ER CYCLE DU SECONDAIRE

AXES		COSP et résultats attendus de l'élève
Connaissance de soi : trois aspects	personnel	**SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP) :** sélectionner des exemples où ses attitudes, ses comportements ou ses perceptions contribuent à maintenir un sentiment de compétence personnelle **CHAMPS D'INTÉRÊT :** élaborer un portrait de ce qui l'intéresse et de ce qui ne l'intéresse pas sur les plans scolaire et extrascolaire
	social	
	scolaire	**RÉUSSITE SCOLAIRE :** élaborer une description des atouts scolaires et personnels qui contribuent à sa réussite scolaire
Connaissance du monde scolaire		**SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS :** comparer les différences et les ressemblances des voies de qualification du système scolaire **PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2E CYCLE DU SECONDAIRE :** anticiper ses choix au 2e cycle en s'appuyant sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes scolaires
Connaissance du monde du travail		**PRÉFÉRENCES SCOLAIRES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL :** sélectionner des métiers ou des professions qui correspondent à ses préférences scolaires

Mars 2018

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 les concepts 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 descripteur qui précise ce que l'élève sera capable de faire. Ces deux derniers éléments constituent le RA.

Les trois parties d'un COSP obligatoire : un exemple
SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS : Comparer les différences et les ressemblances des voies de qualification du système scolaire
Thème ou concept-clé — Stratégie d'apprentissage — Descripteur observable — Résultat attendu de l'élève

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

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

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

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

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

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

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

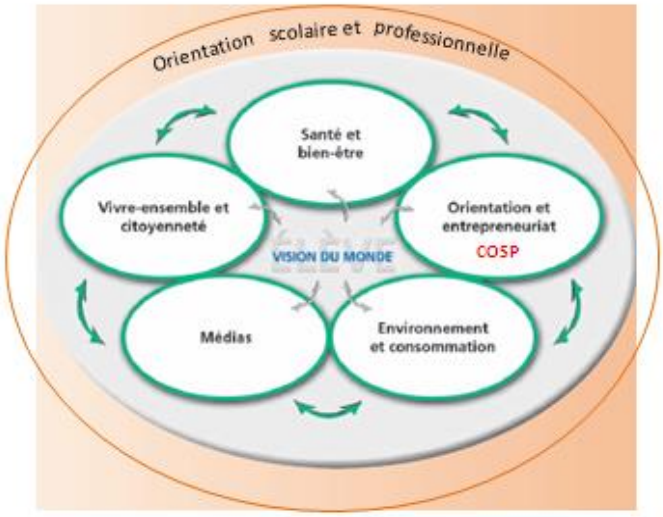
Puisqu'ils s'inscrivent également dans cette philosophie, les DGF constituent une responsabilité partagée par l'ensemble des acteurs. Ils sont une occasion de favoriser la cohérence et la complémentarité des actions éducatives des divers services présents dans l'école (services éducatifs, services d'enseignement,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

2.3) Liens entre les COSP, les trois missions de l'école et le PFEQ

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

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

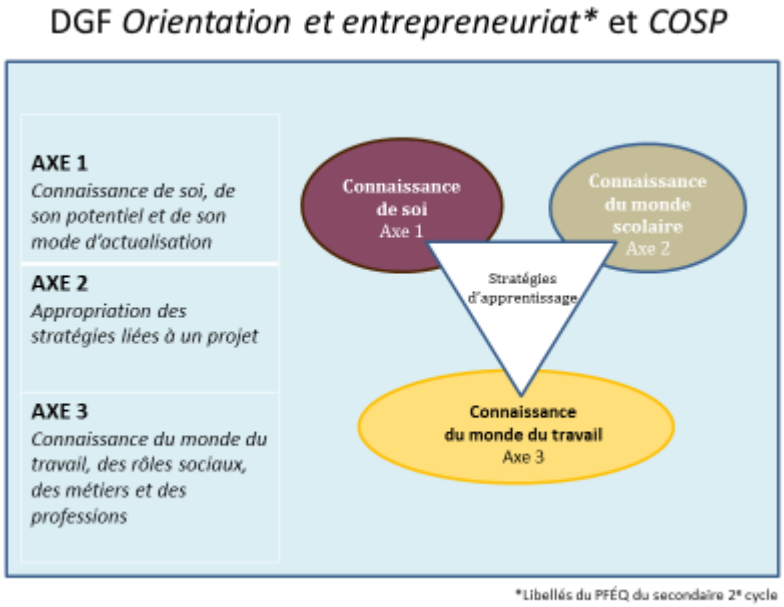
Image 1



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

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.

Image 2



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 3e cycle du primaire, ainsi que tous les élèves du secondaire (de la 1re à la 5e 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 *Orientation et entrepreneuriat*	Thèmes ou concepts-clés qui précisent les axes du DGF *Orientation et entrepreneuriat*
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

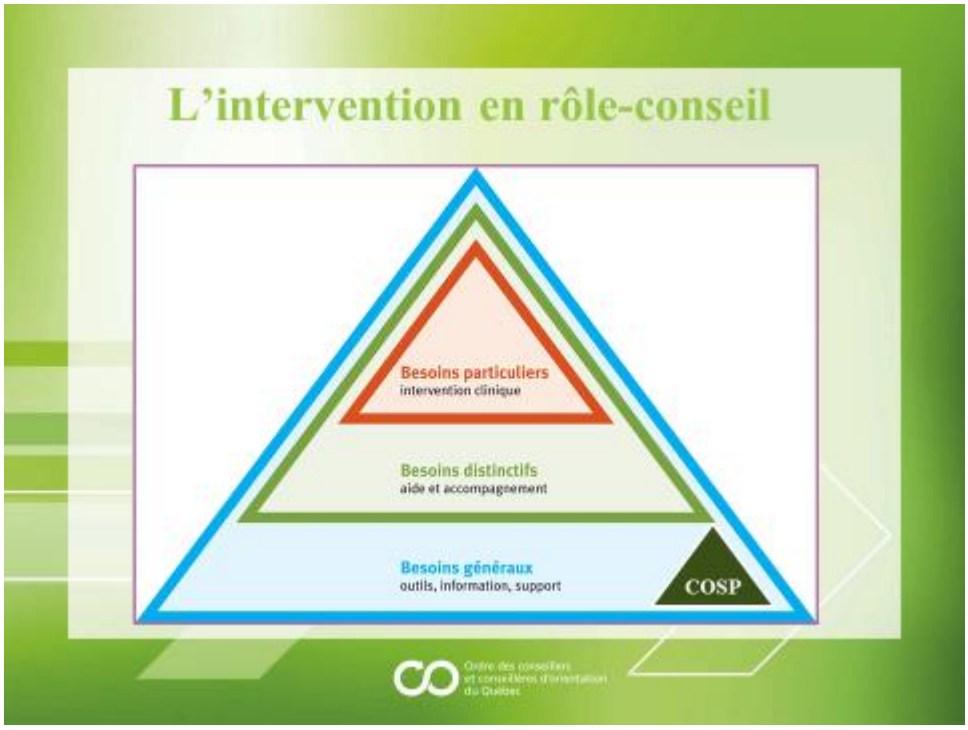
Bien que les COSP constituent une responsabilité partagée entre les membres de l'équipe-école, clarifier les rôles et contributions des acteurs concernés demeure essentiel. Le projet-pilote a démontré que, dans l'école, trois principaux acteurs jouent un rôle-clé en apportant une contribution unique 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 B, *Rôle et contribution de l'équipe-ressource de la commission scolaire* et l'annexe C, *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.



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

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

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

5) CONCLUSION

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

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

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

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

Bref, les six contenus obligatoires du premier cycle du secondaire 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 & 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_IFTFforDellTechnologies_Human-Machine_070517_readerhigh-res.pdf (Consulté le 25 septembre 2017).

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e 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/I-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 II

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 secondaire sont présentées. Cette section propose également des outils pour soutenir l'accompagnement des équipes collaboratives de chacune des écoles qui implantent les COSP.

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

2) CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP

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

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

3) OUTILS POUR OPÉRATIONNALISER LES COSP

Depuis le lancement du projet-pilote en 2014, les acteurs désignés pour faire vivre les contenus aux élèves ont communiqué leur expérience. Leurs questionnements, leurs constats et leurs commentaires ont permis, tout au long des trois ans de l'expérimentation, d'élaborer des documents d'accompagnement favorisant une mise en œuvre réussie des contenus.

Le présent guide a été préparé avec le souci de tenir compte des besoins des participants et des principales questions soulevées durant le projet-pilote, telles que :

- *Il existe plusieurs documents sur les COSP et certains sont difficiles à trouver sur la plateforme VIBE. Pourraient-ils être regroupés en un seul et même document?*
- *Comment nous assurer que notre compréhension d'un COSP est la bonne?*
- *Quels sont les appuis théoriques qui peuvent nous aider à mieux comprendre les COSP?*
- *Pour planifier la mise en œuvre des COSP en partant de ce qui se fait déjà dans notre école, qu'est-ce qui nous aiderait à repérer les activités les plus prometteuses pour y inclure un contenu en orientation?*
- *Existe-t-il des situations d'apprentissage modèles qui pourraient nous guider et orienter nos travaux?*

Ce guide regroupe aussi les documents jugés les plus utiles par les participants aux rencontres d'accompagnement du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (sondage effectué lors de la rencontre virtuelle bilan du 10 mai 2017). Ces documents tiennent compte des principaux besoins exprimés par les gestionnaires, les enseignants et les professionnels (ex. : conseillers pédagogiques, d'orientation et en information scolaire et professionnelle).

3.1) Liste des documents disponibles dans le guide

À la suite de la décision de rendre obligatoires des contenus en orientation au primaire et au secondaire, la majorité des documents en circulation depuis le début de l'expérimentation des COSP ont été revus, alors que certains sont nouveaux.

Voici la liste des documents rassemblés dans cette section du guide d'accompagnement :

- Grille d'analyse des COSP (huit critères, sous-section 3.1.1), page 21;
- Canevas synthèse de planification pédagogique des COSP, (sous-section 3.1.2), page 28;

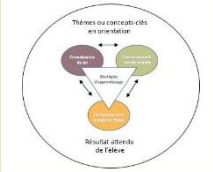
- Intentions pédagogiques et précisions concernant les contenus obligatoires au premier cycle du secondaire, (sous-section 3.1.3), page 30;
- Taxonomie des stratégies d'apprentissage (Bégin, 2008, sous-section 3.1.4), page 94;
- Exemple d'une situation d'apprentissage portant sur un COSP (canevas synthèse, sous-section 3.1.5), page 101.

Ces documents sont introduits dans les prochaines pages à l'aide d'une brève description facilitant la recherche du lecteur.

3.1.1) Grille d'analyse des COSP et précisions sur les huit critères

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 27 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



		OUI	NON
1	L'action en classe exploite-t-elle **explicitement** un COSP?		
2	**La façon, la durée et le moment** choisis pour aborder le COSP répondent-ils à un **besoin** présent chez les élèves?		
3	Les tâches à réaliser par les élèves sont-elles exploitées en lien avec une **matière** (infusion)?		
4	Les tâches sont-elles conçues pour que l'élève **mobilise** la **stratégie d'apprentissage** associée au COSP?		
5	La principale **stratégie** nécessaire pour réaliser la tâche est-elle rendue **explicite** pour les élèves?		
6	Les tâches sont-elles conçues de manière à mener les élèves au **résultat attendu** (RA)?		
7	Une **production** de l'élève permet-elle d'observer si celui-ci atteint le RA?		
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)		
* **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 27.)			

PRÉCISIONS SUR LES HUIT CRITÈRES

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

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

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

2) Répondre à un besoin chez les élèves

Ce critère rappelle l'importance de tenir compte des connaissances et des préoccupations générales des élèves en matière d'orientation. Que ce soit pour répondre à leurs questions récurrentes ou à des impératifs liés à des contextes ou à des réalités (ex. : sociales, géographiques, culturelles), la **façon**, la **durée** et le **moment** choisis pour traiter un COSP peuvent varier dans le cycle selon la proximité plus ou moins grande du contenu avec **les besoins des élèves**. Cela suppose que le besoin aura été cerné par différents moyens (ex. : discussions, questions, sondages) et que l'action qui en découlera en tiendra compte. Par exemple, PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2e CYCLE DU SECONDAIRE est un COSP du 1er cycle du secondaire qui pourrait répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'élèves s'il était présenté à la fin du premier cycle plutôt qu'au début. Par contre, dans une école où les activités de transition vers le deuxième cycle du secondaire se déploient dès l'arrivée des élèves au premier cycle et se poursuivent pendant deux ans, ce COSP pourrait être introduit durant la première année de ce cycle.

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

3) Exploiter une tâche en lien avec une matière

L'expérimentation de la phase 1 du projet-pilote sur les apprentissages en orientation (2014-2016) a montré que le fait de concevoir des tâches sur les COSP et de les faire vivre aux élèves en les intégrant aux matières s'avère une pratique gagnante (cette façon de procéder est désignée par le terme *infusion* dans la littérature en orientation). L'infusion permet d'éviter le travail en vase clos et donne une portée plus grande à un contenu disciplinaire. En effet, l'élève fait un double apprentissage : dans la matière et en orientation. Il prend

conscience, par exemple, que la mathématique est aussi utile pour apprendre à se connaître, à préparer sa transition vers un autre ordre d'enseignement, à apprivoiser par exemple le deuxième cycle du secondaire. En plaçant le COSP dans le contexte d'une matière, la pédagogie tient compte du domaine général de formation (DGF) *Orientation et entrepreneuriat*. En retour, ce DGF fait voir l'utilité d'une matière dans la vie personnelle de l'adolescent. Ainsi, tant l'élève que l'apprentissage de la matière et l'orientation sont favorisés. En traitant des COSP en lien avec une matière, le contenu disciplinaire prend une portée plus grande, car il contribue à créer du sens et à mener les élèves à voir au-delà de la matière.

4) Mobiliser la stratégie d'apprentissage associée au COSP

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

Chacun des thèmes des COSP est précisé dans un résultat attendu de l'élève qui est partie intégrante et obligatoire du contenu. Le RA débute par un verbe désignant une stratégie d'apprentissage[4]. 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.

---

[4] Voir Christian BÉGIN, « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, nº 1, 2008, p. 47-67. Également disponible en ligne : https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018989ar.pdf.

Pour en savoir plus :

BÉGIN, Christian. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, nº 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).

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 PRÉRÉRENCES SCOLAIRES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL : sélectionner des métiers ou des professions qui correspondent à ses préférences scolaires, on informe l'élève du résultat attendu et de la stratégie qui y est associée, mais tout au long de l'activité, on omet de planifier des tâches où il aura à sélectionner des métiers ou des professions, en fonction de critères sur lesquels s'appuyer (dans ce cas-ci, ses préférences scolaires).

- Il y a peu ou pas de concordance directe entre la stratégie nommée et les tâches proposées aux élèves. Par exemple, pour le COSP RÉUSSITE SCOLAIRE : élaborer une description des atouts scolaires et personnels qui contribuent à sa réussite scolaire, une liste d'atouts est fournie aux élèves et, en équipe de quatre, ils doivent choisir ceux qui contribuent à leur réussite scolaire et les inscrire au tableau. Dans cette situation, l'élève n'est pas invité à élaborer une description de ses propres atouts pouvant contribuer à sa réussite. Pour qu'il y ait concordance entre la stratégie nommée et les tâches proposées, la tâche aurait pu être de lui demander de repérer, parmi une liste d'atouts, ceux qu'il pense avoir. Il cherche ensuite la signification de chacun, puis décide s'il conserve ou non cet atout. Si oui, il présente dans ses mots chacun des atouts retenus, donne un exemple et explique comment ils contribuent à sa réussite. L'élaboration peut se faire sous différentes formes, mais elle doit permettre à l'élève de traiter l'information pour la comprendre et se l'approprier.

- Supposer qu'il y aura mobilisation automatique, chez les élèves, d'une ou de plusieurs stratégies, sans que cela soit réellement le cas. Par exemple, l'élève écoute un témoignage ou l'exposé d'un expert sans avoir à traiter mentalement de l'information. Il assiste alors passivement à l'action principalement posée par l'adulte, car il n'a pas traité l'information reçue.

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

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

6) Mener les élèves au résultat attendu (RA)

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

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

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

À la page 27, 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 nº _____

0 **5** **10**

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**

3.1.2) 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 qui permet de prendre connaissance, en un seul coup d'œil, des principales pistes d'action et des gestes essentiels à poser en classe pour traiter du COSP sélectionné. Il est aussi utile pour partager des idées ou sélectionner du matériel clé en main.

CANEVAS SYNTHÈSE DE PLANIFICATION PÉDAGOGIQUE DES COSP

[Titre]

Secondaire, 1er 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 et sa définition]

3.1.3) Intentions pédagogiques et précisions concernant les contenus obligatoires au premier cycle du secondaire

Cette section reprend chacun des six contenus du premier cycle du secondaire 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).

(Document de travail, non révisé linguistiquement – version du 27 septembre 2018)

Intentions pédagogiques liées aux COSP pour le premier cycle du secondaire

Mise en contexte

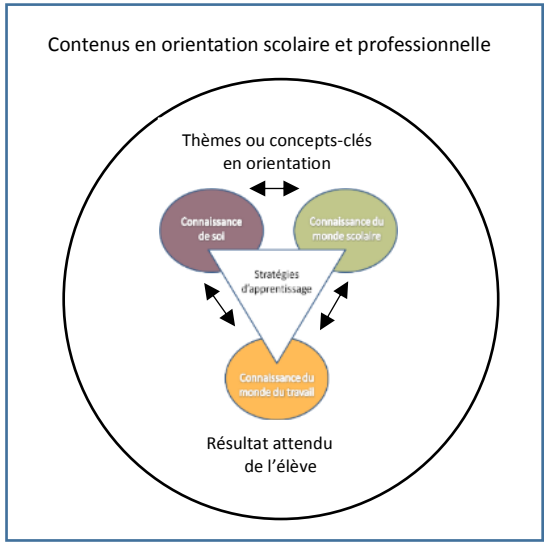
La sélection des apprentissages en orientation a été établie grâce à :

- 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 (LIP). 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, en 2018-2019, à tous les élèves du troisième cycle du primaire et à ceux du premier cycle 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.



APPRENTISSAGES LIÉS À DES CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE (COSP) POUR LE 1ER CYCLE DU SECONDAIRE

AXES		COSP et résultats attendus de l'élève
Connaissance de soi : trois aspects	personnel	**SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP) :** sélectionner des exemples où ses attitudes, ses comportements ou ses perceptions contribuent à maintenir un sentiment de compétence personnelle **CHAMPS D'INTÉRÊT :** élaborer un portrait de ce qui l'intéresse et de ce qui ne l'intéresse pas sur les plans scolaire et extrascolaire
	social	
	scolaire	**RÉUSSITE SCOLAIRE :** élaborer une description des atouts scolaires et personnels qui contribuent à sa réussite scolaire
Connaissance du monde scolaire		**SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS :** comparer les différences et les ressemblances des voies de qualification du système scolaire **PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2E CYCLE DU SECONDAIRE :** anticiper ses choix au 2e cycle en s'appuyant sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes scolaires
Connaissance du monde du travail		**PRÉFÉRENCES SCOLAIRES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL :** sélectionner des métiers ou des professions qui correspondent à ses préférences scolaires

Mars 2018

PRÉAMBULE

UN CONTINUUM DE COSP POUR TOUS LES ÉLÈVES

Les contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) sont des contenus universels. Ils servent de balises pour structurer des apprentissages[5] de base en orientation. Selon la pyramide des besoins en orientation (OCCOQ, 2013), ils répondent à une partie des besoins généraux des élèves. Ils 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 des 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).

Les six COSP traités dans ce document sont obligatoires pour tous les élèves du premier cycle du secondaire. Ils font partie d'un continuum qui s'étale du primaire au secondaire sur une période de sept années. Ils se veulent une introduction à l'orientation en ce sens qu'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. Dès le troisième cycle du primaire, ils entretiennent chaque année chez l'élève, et ce jusqu'à la 5e secondaire, l'importance de s'intéresser à son développement personnel et scolaire pour préparer son avenir.

LES COSP ET LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (PFEQ)

Les apprentissages en orientation sont des contenus obligatoires qui précisent les trois axes de développement du domaine général de formation (DGF) *Orientation et entrepreneuriat.*

LE TABLEAU DES COSP AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Le tableau présenté à la page 31 énumère les six contenus obligatoires au premier cycle du secondaire. Chaque contenu fait mention d'un thème ou d'un concept-clé en orientation et d'un résultat attendu de l'élève. Ce dernier est composé d'une stratégie d'apprentissage et d'un descripteur du comportement attendu de l'élève. Le résultat attendu de l'élève est un indicateur observable qui :

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

[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. Le recours à l'infusion d'un contenu en orientation dans une situation d'apprentissage, l'adoption d'une posture professionnelle spécifique ou le fait de demander aux élèves de consigner des traces de leurs apprentissages sont des exemples de moyens proposés aux acteurs scolaires.

- ### L'infusion

  L'infusion est l'« intégration de notions relatives à la carrière et au développement de carrière dans les activités scolaires et parascolaires pour donner du sens aux apprentissages » (Gingras, 2015, p. 39). En d'autres mots, c'est une façon de placer le COSP dans le contexte d'une matière scolaire pour le faire vivre aux élèves.

  L'infusion : une pratique gagnante

  La collecte de données associée à l'expérimentation des COSP menée dans des écoles primaires et secondaires de 2014 à 2017 a permis de constater que l'infusion d'un COSP dans un contenu disciplinaire est une pratique gagnante. Par conséquent, des exemples de canevas synthèse de situation d'apprentissage sont proposés dans le document (et sur la plateforme de télécollaboration VIBE) pour illustrer comment des commissions 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.

- ### La posture

  La métaphore du cycliste qui change de vitesse et qui adapte la position de son corps sur le vélo selon qu'il monte ou qu'il descend une côte est utilisée par la professeure et chercheuse Dominique Bucheton[6] pour expliquer que l'enseignante ou l'enseignant fait la même chose en classe. Selon qu'elle cherche une manière de faire apprendre ses élèves, qu'elle formule et structure les savoirs pour les rendre accessibles, qu'elle s'efforce de trouver des façons de contourner un obstacle ou qu'elle adapte son langage, cette personne change de posture. Bucheton présente la posture comme étant une « manière cognitive et langagière de s'emparer de la tâche ».

  S'emparer de la tâche de faire apprendre des contenus de base en orientation aux élèves signifie que l'intervenante ou l'intervenant se donne le défi de saisir en classe les occasions qui aideront les jeunes à s'approprier un COSP. Cette posture d'enseignement se traduira dans son langage, dans ses gestes pédagogiques, dans le choix des actions posées, dans ses démonstrations et dans la planification des tâches préparées pour que les élèves réalisent des apprentissages. La posture d'enseignement vise à aider l'élève à comprendre, à reconnaître, à dire et à faire ce qu'il n'est pas encore capable de faire seul. En étant régulièrement explicite sur ce qui se manifeste, sur ce qui est attendu, sur le « comment faire », l'enseignante ou l'enseignant encourage son groupe-classe à faire la même chose et l'outille à cette fin.

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

Prenons l'exemple du COSP sur le thème du sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Avant d'en arriver à sélectionner des exemples où ses attitudes, ses comportements ou ses perceptions contribuent à maintenir un sentiment de compétence, l'élève doit d'abord être au clair sur ce qu'est le SEP et avoir des exemples de la façon dont il se manifeste. Pour favoriser des apprentissages sur ce COSP, le personnel scolaire adopte une posture qui permet d'être cognitivement à l'affût des manifestations du SEP qui se déploieront sous ses yeux. En ayant en tête le sens et l'intention d'apprentissage du COSP pour la guider, cette personne observera les manifestations qui concordent avec le COSP lorsqu'elles se présentent. Elle utilisera ensuite le langage pour traduire en mots ce qu'elle observe afin d'attirer l'attention des élèves sur la manifestation concrète d'une attitude, d'un comportement ou d'une perception qui influencent le SEP, et de leur permettre ainsi de commencer à comprendre. Cette posture langagière permet aux élèves de faire des liens entre un COSP et les gestes posés. La personne dira, par exemple :

- *Nathan, je remarque que tu viens de faire un lien avec ce qu'on a appris la semaine dernière, en te rappelant comment tu t'y es pris pour réussir la tâche. Ce genre de lien fait que tu es en confiance aussi cette fois-ci et que tu abordes celle-ci en croyant que tu as la compétence pour le faire. Voilà un bel exemple d'**attitude** qui aide à maintenir un SEP*;

- *Noah, ta réaction enthousiaste lorsque tu as entendu qu'on allait appliquer (nommer la technique liée au contenu disciplinaire) ce qu'on vient d'apprendre me laisse supposer que tu vois cela positivement. Cela te prédispose à t'engager dans la tâche en sachant que tu as les habiletés pour le faire. Ta réaction a permis d'exprimer ce que tu as dû te dire dans ta tête quand j'ai annoncé la tâche. Voilà un exemple de **perception** qui aide à maintenir un SEP*;

- *Valérie, ta question permet d'obtenir des éclaircissements qui t'aident et qui aident aussi les autres à comprendre ce que vous avez à faire dans le prochain travail. Poser des questions, c'est un excellent moyen de s'assurer qu'on comprend ce qui est demandé et cela permet de savoir qu'on a la compétence pour réussir la tâche. Voilà un bel exemple de **comportement** pour maintenir un SEP.*

En résumé, la posture est une façon cognitive et langagière de traiter l'apprentissage d'un COSP. Dans le contexte des contenus en orientation, il s'agit notamment de saisir ce qui se passe en classe pour réinvestir les COSP et en souligner la manifestation aux élèves à l'aide d'exemples. 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 toutefois que l'intervenante ou l'intervenant garde en tête l'intention d'apprentissage du COSP, puis agisse *sur* l'action et *dans* l'action. En plus de permettre de réinvestir régulièrement le COSP à apprendre, ces interventions facilitent l'apprentissage des élèves, car elles sont faites dans l'immédiateté et sont proches de la réalité des jeunes. Ainsi, la posture d'enseignement d'un COSP repose sur des interventions régulières, fréquentes et sur des rétroactions éclairantes pour les élèves, sans qu'une situation d'apprentissage soit nécessairement créée.

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. En effet, l'intégration, troisième temps de la démarche d'apprentissage, est un moment durant lequel l'élève fait un retour sur la situation d'apprentissage. À cette occasion, « [il] 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. 321-323). En d'autres mots, c'est une phase durant laquelle l'élève apprend à apprendre : il apprend à développer des habiletés métacognitives qui s'avèrent fondamentales dans l'apprentissage. Selon Gagné, Leblanc et Rousseau (2008), l'intervenante ou l'intervenant arrive à développer les habiletés métacognitives de l'élève en lui proposant des tâches qui font appel au langage intérieur, c'est-à-dire qui encouragent l'élève à se parler à lui-même, à entretenir avec lui-même un discours intériorisé. Les auteurs ajoutent que « plus l'élève est capable de faire usage de mots précis, plus il peut articuler sa pensée et expliquer aux autres les liens entre les différents éléments impliqués dans sa réflexion. La qualité de la gestion mentale est proportionnelle à la richesse du langage intérieur » (*ibid*., p. 79).

Ce n'est donc pas tant la consignation de l'information qui est formatrice ou importante dans l'apprentissage d'un COSP, mais plutôt la démarche d'intégration et d'activation du langage intérieur qui la précède. La consignation de l'information, étape facultative, mais facilitante, demeure un moyen concret pour observer ce que l'élève se dit à lui-même, pour avoir accès à son langage intérieur. Demander à l'élève de transposer et d'expliquer dans une production ce qu'il retient, ce qu'il a appris – que ce soit par une affiche, une image, 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…

Objectif du document

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 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. 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 toutefois 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 ». La rubrique *Suggestions de pistes d'intervention* fournit quelques exemples ou indices pour inspirer la mise en œuvre des contenus par les équipes-écoles. Comme l'infusion a été identifiée comme une pratique gagnante lors de l'expérimentation, plusieurs des exemples découlent de ce type de pratique qui prend ses racines en classe.

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

AXE 1 : Connaissance de soi
(soi personnel et social)

COSP

SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (SEP) :

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

En bref, l'élève apprend :

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

Du primaire au secondaire

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

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

Intention du COSP

Dans le cadre des apprentissages en orientation du premier cycle du secondaire et en continuité avec les apprentissages en orientation réalisés au primaire, ce COSP fournit au jeune du secondaire une occasion d'approfondir un aspect du *soi personnel*[7]. L'élève apprend d'abord ce qu'est le SEP. Il découvre que pour maintenir un sentiment de compétence à titre d'apprenant, ses **attitudes**[8], ses **comportements**[9] ou ses **perceptions**[10] conditionnent et influencent ses croyances et que celles-ci ont immanquablement des répercussions sur sa vie personnelle, sur sa vie scolaire et professionnelle.

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

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

Définition du concept de SEP

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

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

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

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

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

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

à la personne de s'engager et de « réaliser avec succès une tâche, un apprentissage, un défi, un changement, ce qui le motive à s'engager dans l'agir et à faire tout ce qu'il faut pour l'atteindre » (Pelletier, p. 5, cité dans Bandura, 2009).

Pourquoi ce contenu

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

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

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

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

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

  D'autre part, lorsqu'on tient compte des résultats antérieurs des élèves ou qu'on se réfère à leur potentiel intellectuel mesuré à l'aide d'outils standardisés, « le SEP prédit mieux le choix de filière d'études et les choix professionnels » (Marsh & Yeung, 1997b; Pajares & Miller, 1994; Lent, Lopez & Bieschke, 1991, cités dans Galand et Vanlede, 2004-5, p. 3). En effet, plus les élèves ont un sentiment de compétence élevé par rapport à leurs apprentissages, plus ils « croient en leur capacité à répondre aux exigences éducatives et à exercer une profession, plus l'éventail des métiers qu'ils envisagent sérieusement d'exercer est vaste » (Bandura et collab., 2009, p. 25). Ce qui fait dire à Bandura (2007) que les croyances d'efficacité personnelle régulent les aspirations professionnelles.

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

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

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

Liens avec les autres COSP

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

Dynamique du SEP

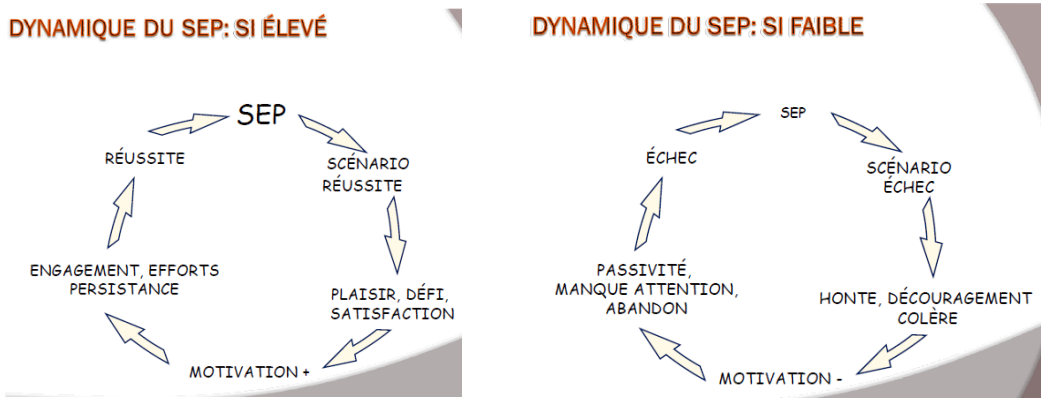
Lorsqu'un élève vit du succès dans une matière, il augmente son sentiment de compétence par rapport à celle-ci et cherchera à reproduire l'expérience. Au contraire, s'il vit de l'échec, son sentiment d'autoefficacité va diminuer. Il tentera par conséquent d'éviter d'avoir à faire face à d'autres défis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

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

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

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

DYNAMIQUE DU SEP



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

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

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

Un SEP ou des SEP ?

Puisque le sentiment d'autoefficacité résulte de croyances qui se construisent en contexte et qui peuvent varier (Lent, 2008), que ce soit d'une matière à une autre ou d'un contenu spécifique à un autre dans une matière, ces croyances sont dynamiques, modifiables et peuvent changer dans le temps. Il est donc de mise de penser que chaque personne puisse ressentir non pas un seul, mais bien DES sentiments de compétence. Bien qu'on puisse avoir des SEP différenciés, un jeune qui réussit dans la plupart des matières pourrait aussi avoir un sentiment de compétence généralisé à l'endroit de son métier d'élève (Bong, 2001; Marsh, 1990, cités dans Galand et Valende, 2004/5, p. 3). On parle alors d'un SEP scolaire plus global.

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

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

Ne pas confondre SEP et estime de soi

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

Suggestions de pistes d'intervention

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

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

1) Découvrir le concept de SEP

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

- Prévoir une façon de faire qui permet aux adolescents d'apprendre ce qu'est le SEP, de comprendre comment il s'élabore et comment l'élève peut exercer son pouvoir pour l'augmenter (Nota et collab., 2008);

- Insister sur le fait que l'élève a du pouvoir sur la façon dont il interprète son langage intérieur, car les SEP « …sont le moteur qui fait avancer leur vie. » (Bandura, 2009, p. 173);

- Encourager l'observation dans le but d'amener les élèves à identifier les différents domaines[11] dans lesquels ils peuvent s'attribuer des croyances d'efficacité selon les différentes disciplines scolaires (Nota et collab., 2008). Cela peut déborder des matières scolaires et toucher par exemple la capacité à coopérer, à recourir à des méthodes de travail efficaces;

- Amener l'élève à mieux se connaître en prenant conscience de la façon dont ses attitudes, ses comportements ou ses perceptions influencent et suscitent ou non ses sentiments de compétence à l'école et en donner des exemples;

- Inviter les élèves à répertorier des exemples d'attitudes, de comportements ou de perceptions qui influencent positivement leurs croyances quant à la façon d'exercer leur métier d'élève.

2) Planifier des pauses réflexives

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

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

- Avant de commencer une tâche, rappeler aux élèves l'importance de prendre un moment pour planifier la façon dont ils vont s'y prendre pour vivre du succès. Quelle attitude, quel comportement, quelle perception leur donnent confiance de réaliser la tâche? Un exemple de

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

comportement peut être de découper la tâche en étapes et de fixer pour chacune d'elle un but à atteindre à court terme qui va signifier que l'élève a réussi et qu'il peut être fier de lui. C'est une façon de graduer le niveau de difficulté et d'éviter le « tout ou rien »;

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

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

3) Utiliser le questionnement

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

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

Voici quelques exemples de questions[12] :

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

- *Quelle est généralement votre attitude (émotion) face à la matière?*
- *Quelle perception (de réussite ou de non-réussite) avez-vous en ce moment par rapport à la tâche?*
- *Qu'est-ce que vous êtes en train de vous dire dans votre tête lorsque vous envisagez de vous mettre à la tâche?*
- *Quel effet ce langage intérieur a-t-il en ce moment sur votre attitude, comportement ou perception devant cette tâche?*
- *Selon ce que vous vous dites intérieurement, comment se qualifie votre croyance de pouvoir réaliser la tâche?*
- *Quels comportements pourriez-vous adopter pour pouvoir la réaliser?*

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

- *Sur quoi avez-vous du pouvoir en ce moment pour augmenter votre sentiment de réussir la tâche?*
- *Qu'est-ce qui vous aiderait à augmenter votre SEP et à vous permettrait de réaliser la tâche? Etc*.
- *Quels sont les exemples d'attitude, de comportement ou de perception qui vous aident habituellement à croire que vous pouvez réaliser la tâche*?

4) Apprendre à s'autoréguler

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

- Aider les élèves à prendre conscience des processus cognitifs qui sont impliqués dans le contrôle des émotions négatives (les pensées) et dans la démarche de prise de décisions. Réaliser que des attitudes, des comportements ou des perceptions renforcent ou ébranlent les croyances de réussir une tâche.

- Mettre à profit une banque collective de suggestions de moyens pour aider les élèves à maîtriser certains états émotionnels négatifs (Comment puis-je contrer un sentiment défaitiste devant une tâche?)

Pour aller plus loin

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

En terminant

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

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

AXE 1 : Connaissance de soi
(soi personnel)

COSP

CHAMPS D'INTÉRÊT :

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

En bref, l'élève apprend :

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

Du primaire au secondaire

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

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

Intention :

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

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

Ainsi, le COSP vise à amener l'élève à approfondir la connaissance de soi en identifiant ce qui l'intéresse et ce qui l'intéresse peu ou pas sur le plan scolaire (par exemple : les matières, du contenu précis dans les matières ou les activités de la vie scolaire), de même que sur le plan extrascolaire (par exemple : les activités offertes dans son environnement immédiat, ses loisirs). Une mise en garde lui rappellera que ce portrait est provisoire, car les intérêts évoluent avec le temps. Il est d'ailleurs probable qu'il puisse déjà identifier des intérêts qu'il avait au début du primaire, et que cela ne soit plus le cas maintenant qu'il est au premier cycle du secondaire et vice versa. D'autre part, pour l'élève qui a de la difficulté à cibler des intérêts, le fait d'envisager ceux-ci par les champs d'intérêt, donc de façon plus globale, peut lui ouvrir des avenues.

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

Définition d'intérêts et de champs d'intérêt

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

Les champs d'intérêt sont de grandes catégories auxquelles sont associés plusieurs métiers ou professions (Emploi Québec, 2018)[13].

[13] http://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/pdf/Publications/00_Bien-se-connaitre.pdf (Consulté le 5 septembre 2018).

Pourquoi ce contenu

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

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

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

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

Liens avec les autres COSP

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

Des exemples de pistes d'intervention

1) Développer les **intérêts** des élèves en soutenant leur SEP

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

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

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

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

Plusieurs programmes qui mènent à des professions scientifiques et technologiques reposent sur des compétences en mathématiques. Or, des auteurs rapportent d'une part que « l'expérience de la réussite, particulièrement en mathématiques et en sciences, demeure la source la plus importante du sentiment d'efficacité personnelle » (Fouad et collab., 2002; Lent 2008; Schunk, 1991, cités dans Cosnefroy, 2007, p. 3). D'autre part, cela revient à dire, dans le cas de l'élève qui a un faible sentiment de compétence dans ce domaine disciplinaire, qu'il est fort probable que ce dernier développe peu d'intérêt à son endroit. Conséquemment, du point de vue du cheminement scolaire et de l'orientation, les élèves qui ne croient pas en leur autoefficacité à maîtriser des notions inhérentes aux mathématiques et aux sciences ne sont probablement pas conscients qu'ils sont en train d'influencer leurs perspectives d'avenir. À l'évidence, « les personnes éliminent rapidement des catégories entières de professions en se basant sur leur efficacité personnelle, quels que soient les bénéfices qu'ils pourraient en retirer » (Bandura, 2007, p. 629). Il est donc fort louable de conscientiser les élèves à cette réalité.

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

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

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

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

  Le tableau suivant fournit des exemples de questions :

Exemples de questions pour alimenter la réflexion sur les intérêts
• Sur un continuum, quel est mon niveau d'intérêt (faible, moyen, élevé) par rapport à la tâche, à la matière, etc.? • Comment puis-je décrire mon attitude, comportement ou perception devant une tâche qui m'intéresse? • Comment puis-je décrire mon attitude, comportement ou perception devant une tâche qui m'intéresse peu? • Quels moyens je me donne pour relever des défis par rapport à ce qui m'intéresse peu ou pas? • Quelles sont les activités (notions, contextes, etc.) pour lesquelles j'ai un intérêt et un sentiment de compétence en classe? • Quel est mon niveau d'intérêt par rapport aux tâches de math? Aux tâches en sciences? • Comment je compte m'y prendre pour amasser l'info pour élaborer un portrait de ce qui m'intéresse et de ce qui m'intéresse peu sur les plans scolaire et extrascolaire? • Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui sur mes champs d'intérêt?

- Le fait d'inviter le jeune à prendre régulièrement du recul et à se demander quel est son niveau d'intérêt au regard de la tâche, du thème, de la matière, de l'activité, etc., l'amène à prendre un peu plus conscience de ses tendances scolaires.

- Les interventions qui encouragent l'élève à « poser un regard nouveau, plus clairvoyant sur l'interdépendance de ses intérêts, du contexte et de ses expériences d'apprentissage dans la construction de son sentiment d'efficacité personnelle … » (Loisy et Carosin, 2017, p. 75) rejoignent tout à fait le sens du COSP.

4) Des traces pour transformer l'abstrait en concret

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

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

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

En terminant

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

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

AXE 1 : Connaissance de soi
(soi scolaire)

COSP

RÉUSSITE SCOLAIRE :

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

En bref, l'élève apprend :

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

Du primaire au secondaire

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

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

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

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

Réussite scolaire et réussite éducative
Dans la littérature, on trouve parfois la notion de *réussite scolaire*, parfois celle de *réussite éducative*. Les auteurs s'entendent toutefois pour dire que la réussite éducative[14] a un caractère plus large que la réussite scolaire.

Une définition de la réussite scolaire[15]
La réussite scolaire est définie comme « … l'achèvement avec succès d'un parcours scolaire par un élève qui répond aux exigences d'un programme d'études établi par le ministre et auquel des unités de sanction sont associées. Les résultats scolaires et l'obtention d'un diplôme, d'un certificat ou d'une attestation d'études sont considérés comme des indicateurs de la réussite scolaire » (MEES, 2016, p.6).

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

[14] L'annexe D fournit des précisions pour distinguer la réussite scolaire de la réussite éducative.

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

La réussite scolaire dans le cadre des COSP

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

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

Pourquoi ce contenu

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

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

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

Lien avec les autres COSP

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

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

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

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

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

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

Des atouts qui protègent

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

Outre les facteurs scolaires et familiaux, huit facteurs individuels, documentés par la recherche (voir le tableau qui suit), sont présentés en tant que facteurs de protection dans le *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire* (MELS, 2012). Parmi ceux-ci, on remarque la présence du **sentiment d'efficacité personnelle** (COSP du premier cycle du secondaire) reconnu comme étant un bon prédicteur de la réussite des élèves (Lieury et Fenouillet, 2013) et un atout d'importance (Lecomte, 2004/5) qui a des effets sur la réussite scolaire. Dans ce contexte, il apparaît être un des atouts majeurs pour soutenir les élèves à s'investir dans leurs apprentissages.

	EXEMPLES DE FACTEURS DE PROTECTION **lors de la transition du primaire vers le secondaire**
Scolaires	Bonnes relations avec le personnel enseignant (le facteur de protection le plus important)
	Personne sur qui compter en période de stress
	Sentiment d'appartenance
	Participation à des activités parascolaires
Individuels	Estime de soi positive
	Apparence physique
	Sentiment d'efficacité personnelle
	Aptitudes à socialiser, avoir de bonnes habiletés sociales
	Être résilient (capacité à se développer en surmontant l'adversité)
	Facilité en langue et en mathématique
	Intérêt pour les matières scolaires
	Stratégies de résolution de problèmes efficaces

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

Des exemples de pistes d'intervention

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

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

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

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

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

Il s'agit de pratiques[16] :

- qui sont sensibles aux **différences individuelles de l'élève**, quant à ses connaissances, à ses champs d'intérêt et à son style d'apprentissage;
- qui favorisent la **construction active des connaissances** par le questionnement;
- qui permettent à l'élève de **recevoir une rétroaction régulière de l'enseignant;**
- qui ont recours à l'**évaluation formative;**
- qui utilisent des **tâches scolaires qui sont jugées valorisantes** et qui sont tenues pour importantes à l'extérieur de la classe et même de l'école, tout en étant conformes aux buts et objectifs scolaires de l'élève;
- qui amènent l'élève à **mobiliser ses ressources cognitives et affectives;**
- qui sont personnellement **signifiantes** et qui posent de **nouveaux défis cognitifs;**

[16] Ces pratiques sont tirées de Cyrenne et collab., 2004, p. 21.

- par lesquelles les enseignants favorisent la **valorisation des buts de maîtrise** et des **attentes élevées;**
- dont le contexte d'apprentissage ou les situations proposées correspondent aux champs d'intérêt de l'élève, à son niveau d'habiletés, à ses besoins psychologiques;
- dont le matériel utilisé est intéressant, significatif et offre des défis adaptés.

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

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

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

En terminant

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

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

AXE 2 : Connaissance du monde scolaire

COSP

SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS :

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

En bref, l'élève apprend :

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

Du primaire vers le secondaire :

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

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

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

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

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

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

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

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

Liens avec les autres COSP

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

Suggestions de pistes d'intervention

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

1) Mettre en œuvre la responsabilité partagée

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

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

La conjugaison des expertises assure la pertinence et la justesse des informations que les élèves auront à traiter par rapport à ce COSP. Ce travail de collaboration est assurément une pratique gagnante. Dans une perspective orientante, des auteurs mentionnent aussi « qu'il entre également dans les missions des enseignants d'apprendre aux élèves à traiter l'information, les formations, les environnements socio-économiques, les métiers et à développer des stratégies, mais aussi à imaginer ce qu'ils souhaitent apporter à la société » (Ferre et Quiesse, 2002, p. 12). Dans le même esprit que le domaine général de formation *orientation et entrepreneuriat* «… l'implication des enseignants a pour but d'intégrer les actions d'orientation au sein du cursus de l'élève afin de favoriser les réflexions. Acteurs principaux par leur proximité, ils développent donc chez les élèves des compétences disciplinaires, transversales, mais aussi vocationnelles » (Canzittu et Demeuse, 2017, p. 74).

2) Moins d'information, plus d'intégration

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

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

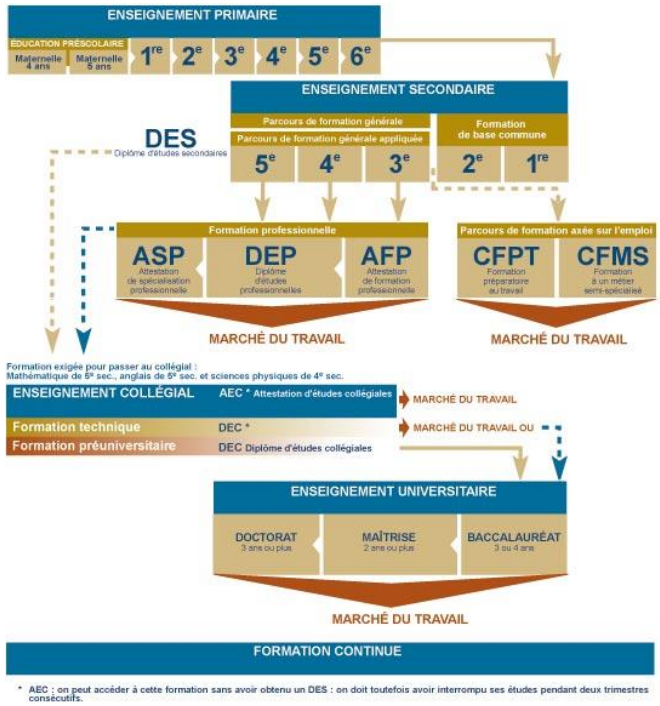
Pour tenir compte de tout un chacun, le temps consacré à saisir les nuances et à s'approprier les différentes voies de qualification peut varier selon la réalité des groupes d'élèves. Dans ce contexte, il est important de rappeler que le facteur déterminant est celui qui concerne la notion de besoin.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

3) S'appuyer sur des représentations graphiques

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

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

SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS[17]



Source : © Gouvernement du Québec, 2008

4) Le questionnement

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

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

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

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

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

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

En terminant

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

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

AXE 2 : Connaissance du monde scolaire

COSP

PRÉPARATION AUX CHOIX SCOLAIRES DU 2E CYCLE DU SECONDAIRE :

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

En bref, l'élève apprend :

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

Du primaire au secondaire

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

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

Intention

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

Ce COSP aborde donc la connaissance du monde scolaire en plaçant l'élève devant une démarche d'exploration des choix au deuxième cycle. Il vise à soutenir l'élève dans la poursuite de son cheminement scolaire et à lui fournir un accompagnement pour s'y préparer. Selon ce qui est offert dans son école ou dans sa commission scolaire, l'adolescent découvre ce qui distingue les parcours du deuxième cycle du secondaire : soit le *parcours de*

formation générale, le *parcours de formation générale appliquée* (MELS 2007) et le *parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE),* (MELS 2008). Ce dernier comprend la *Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé* (FMS) et la *Formation préparatoire au travail* (FPT). Il se questionne aussi sur les divers choix offerts au deuxième cycle, par exemple : les matières à option qui lui permettront de s'orienter dans une voie qui convient à ses besoins, les séquences de mathématique, un cours d'arts parmi quatre possibilités ou un choix de stage au PFAE. Bref, l'élève explore le monde scolaire du deuxième cycle en se référant notamment à ses apprentissages sur ses champs d'intérêt et en prenant en considération ses aptitudes.

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

Définition

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

Pourquoi ce contenu

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

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

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

Liens avec les autres COSP

Ce contenu a des liens avec le COSP qui traite du thème *champs d'intérêt*. En effet, la partie du résultat attendu (RA) de l'élève de ce COSP y fait directement référence (RA : anticiper ses choix au 2e cycle en s'appuyant sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes scolaires). La notion d'aptitudes ou de capacité peut, quant à elle, permettre des liens avec le thème du COSP sur la *réussite scolaire* et sur celui qui porte sur le *sentiment d'efficacité personnelle*. Ce sont là les trois premiers COSP qui appartiennent à l'axe de la connaissance de soi. Voilà une belle occasion de souligner aux élèves la complémentarité qui existe entre la connaissance de soi et le monde scolaire.

Suggestions de pistes d'intervention

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

1) Saisir un moment opportun pour agir

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

2) Une transition, du soutien

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

Offrir à l'élève du soutien dans ces conditions peut avoir comme effet d'influencer sa motivation à l'égard de la poursuite de son cheminement scolaire. « La façon dont l'élève vit l'expérience d'orientation apparaît donc comme un facteur prédictif de la motivation » (Brasselet et Guerrien, 2010 dans Louvet et Duret, 2017, p. 266). L'élève qui ne perçoit aucune utilité à un choix de parcours ou qui a l'impression que celui-ci ne lui permet

pas d'atteindre ses objectifs aura davantage besoin d'accompagnement. Son sentiment de devoir s'engager malgré lui dans un cheminement qu'il n'a pas réellement choisi est vu comme une obligation à laquelle il ne peut se soustraire. Des interventions peuvent s'avérer nécessaires pour aider l'adolescent à trouver un sens à la situation et à entrevoir des avenues possibles.

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

3) Travailler en équipe

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

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

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

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

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

Anticiper veut aussi dire avoir en tête suffisamment de données pour se projeter dans l'avenir et s'imaginer dans des futurs possibles. Pour anticiper ses choix au deuxième cycle, l'élève doit connaître les possibilités de choix présentes dans son école ou dans son environnement ainsi que les conditions pour y accéder. Pour se préparer aux choix à faire, l'adolescent formule des hypothèses qui tiennent compte de ses champs d'intérêt, de

ses aptitudes et de ses capacités. Pour nourrir l'anticipation, il considère aussi les exigences associées aux différents choix, il cible les ressources nécessaires dont il aurait besoin pour y accéder, etc.

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

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

En terminant

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

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

AXE 3 : connaissance du monde du travail

COSP

PRÉFÉRENCES SCOLAIRES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL :

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

En bref, l'élève apprend :

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

Du primaire au secondaire

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

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

Intention

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

Selon le régime pédagogique[18] (article 23), au premier cycle du secondaire, l'élève fait des apprentissages dans neuf matières obligatoires. Chacune d'elle a ses particularités (exemple : le nombre d'unités), met l'accent sur des objets précis d'apprentissage, exploite des connaissances et des compétences qui lui sont propres et fait appel chez l'apprenant à des intérêts et à des aptitudes qui diffèrent. Que ce soit l'élève manuel qui cherche à utiliser des outils et à manipuler du matériel, celui qui est curieux d'observer les résultats d'un projet en science, l'élève créatif qui apprécie l'espace et la liberté de s'exprimer qu'il retrouve dans les arts, ou celui féru d'histoire qui cherche à comprendre un fait, un événement, chacun de ces exemples fait référence à des traits de personnalité et à des habiletés particulières qui attirent ou non l'apprenant et qui se trouvent aussi présents dans les métiers et les professions.

Ce ne sont donc pas nécessairement toutes les matières ni tous les contenus d'une même matière qui plaisent au même degré à tous les élèves. Il est fréquent de constater que l'élève apprécie ou préfère certains aspects plus que d'autres. Par exemple, Alex réalise que ses préférences scolaires ont en commun des contextes où il est de mise de **travailler avec les autres**, de pouvoir **exercer son leadership**, de pouvoir **bouger, se déplacer** en classe, d'avoir à mener en même temps des **tâches variées** et cela suscite grandement sa motivation. Kim, de son côté, a une nette préférence pour ce qui porte à la **réflexion**, à la **résolution de problèmes**, ou qui exige d'être **précis**. Dans les deux cas, ces précieux constats seront utiles pour entamer une exploration du monde du travail.

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

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

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

Définition

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

[18] Régime pédagogique (janvier 2018) : http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/I-13.3,%20r.%208.

Pour sa part, l'expression *marché du travail* renvoie à des situations dans lesquelles un poste occupé par un travailleur est nommé autrement que par son titre professionnel. Par exemple, un homme ou une femme peut occuper une fonction de politicien sur le marché du travail tout en ayant une formation d'avocat ou de journaliste. La notion de *marché du travail* inclut cette diversité. Elle dépeint aussi une réalité qui veut qu'une personne puisse avoir une ou plusieurs formations et agir dans d'autres fonctions. À titre d'exemple, pensons au Canadien David Saint-Jacques[19], qui ne gagne pas sa vie à titre d'ingénieur ou de médecin, comme en témoigne son parcours professionnel, mais qui exerce en ce moment sur le marché du travail les fonctions d'astronaute.

Pourquoi ce contenu

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

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

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

Liens avec d'autres COSP

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

Suggestions de pistes d'intervention

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

[19] (http://www.asc-csa.gc.ca/fra/astronautes/canadiens/actifs/bio-david-saint-jacques.asp

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

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

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

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

2) Créer du sens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Une équipe, en collaboration avec le professionnel de l'orientation, pourrait décider de produire des documents qui reprennent chacune des disciplines scolaires en les associant à des métiers et professions catégorisés selon les domaines professionnels. Les élèves sélectionnent dans ceux-ci ce qui correspond à leurs préférences préalablement identifiées;

- Avant de faire leur sélection, un répertoire de sites Internet, d'hyperliens et de guides, etc., sont mis à la disposition des élèves pour leur permettre d'approfondir la description d'un métier ou d'une profession qui a attiré leur attention et pour lesquels ils ont besoin de vérifier des éléments concrets qu'ils veulent mettre en relation avec leurs préférences;

- Le professionnel de l'orientation est invité en classe pour répondre aux questions spécifiques des élèves et les inviter à consulter des monographies décrivant les particularités des métiers et des professions sélectionnés.

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

En terminant

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

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

ANNEXE A

Différence entre SEP et estime de soi

SEP

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

ESTIME DE SOI

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

LE SEP ET L'ESTIME DE SOI

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

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

RÉSUMÉ DES DISTINCTIONS ENTRE LE SEP ET L'ESTIME DE SOI	
SEP	Estime de soi
• Regard spécifique sur soi dans un domaine particulier • Renvoie aux habiletés, aux aptitudes, ou aux compétences à relever un défi spécifique • Repose sur la notion de croyances	• Regard global sur soi (dimension de la personnalité) • Indicateur du bien-être psychologique d'une personne (image de soi) • Repose sur le niveau de valeur qu'une personne s'accorde à elle-même

ANNEXE B

Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) : pour aller plus loin

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

Introduction

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

Quatre sources du SEP et pistes d'intervention pour acquérir des croyances d'autoefficacité

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

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

1) LES EXPÉRIENCES INDIVIDUELLES DE MAÎTRISE
   Dans ses mots, l'élève dirait : *J'ai du succès dans ce que je fais.*

   Qu'il s'agisse de réalisations personnelles, d'expériences ou de performances scolaires antérieures, le nombre de réussites ou de succès contribue au sentiment d'autoefficacité chez la personne, bien que cela n'exclut pas qu'il y ait aussi quelques expériences d'échec. En effet, l'efficacité personnelle se construit dans diverses situations de réussite, selon les exigences du moment. Elle

contribue à entretenir chez l'élève la croyance qu'il sera capable de faire face à d'autres situations dans le futur. C'est la forme d'expérience qui a le plus grand potentiel d'influence sur le SEP (Lent, 2008).

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

Les recherches ont aussi permis de déterminer que le sentiment d'efficacité personnelle augmente plus lorsque le but paraît proche (Bandura et Schunk, 1981, cité dans Lieury et Fenouillet, 2013; Galand et Valende, 2004/5). Cela s'explique par le fait que l'oubli en mémoire peut être rapide, alors qu'un but à court terme plutôt qu'un but éloigné favorise aussi une meilleure comparaison avec ses propres standards (Lieury et Fenouillet, 2013, p. 68) et, donc, est plus susceptible de susciter chez l'élève une meilleure estimation de sa performance.

Exemples de pistes d'intervention
Pour faire vivre des expériences de réussite aux jeunes, il est judicieux de :

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

2) L'APPRENTISSAGE PAR OBSERVATION OU MODELAGE (EXPÉRIENCES VICARIANTES)
Dans ses mots, l'élève dirait : *Je m'améliore et j'apprends en observant des modèles.*

On peut construire ou maintenir un sentiment d'efficacité en observant des personnes qu'on aura soigneusement choisies comme modèles. Observer un modèle offre l'avantage de le voir agir dans l'action. Il devient un exemple à suivre. En effet, l'observation

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

L'élève peut aussi comparer ses propres performances à celles de pairs qui présentent une similitude avec lui. En effet, « le niveau de compétence perçue d'un apprenant reflète ainsi partiellement son niveau de performance par rapport aux autres membres de sa classe » (Rogers, Smith et Colemans, 1978; Marger & Eikeland, 1997, cités dans Galand et Valente, 2004/5, p.7). Cela peut toutefois avoir un effet ambivalent chez les élèves qui obtiennent de faibles résultats scolaires : de façon positive, cela peut contribuer à guider l'élève dans ses progrès alors que de façon négative, cela peut avoir un effet menaçant sur l'autoefficacité perçue (Blaton et collab., 1999, cité dans Galand et Valente, 2004/5, p. 7). Pour contrer cet effet, la vigilance dans le choix des pratiques visera à faire en sorte de minimiser le nombre d'élèves qui pourraient se percevoir comme étant en dessous de la moyenne. À cet égard, mentionnons que l'apprentissage coopératif s'est révélé être une pratique pédagogique ayant des retombées positives sur les SEP de tous les élèves, y compris les plus faibles (Crahay, 2000; Thousand et collab., 1996, cités dans Galand et Valente, 2004/5, p. 8).

Exemples de pistes d'intervention

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

3) LA PERSUASION VERBALE OU SOCIALE

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

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

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

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

« C'est la combinaison de la construction de nouvelles compétences et de leur validation graduelle à travers des feed-back sur la maîtrise de ces compétences qui s'est révélée payante avec des élèves qui doutaient fortement de leurs capacités » (Galand et Valende, 2004/5, p. 9).

Exemples de pistes d'intervention

- avoir des attentes élevées et soutenir les jeunes dans leurs efforts pour les atteindre;
- amener les élèves à se fixer des buts;
- faire du modelage pour illustrer une façon d'y arriver;
- prévoir des tâches pour faire vivre du succès et en souligner fréquemment la démonstration;
- fournir une rétroaction qui illustre le lien entre les résultats obtenus et l'effort déployé par l'élève dans la réalisation d'une tâche;

- louanger ce qui est louable. Les persuasions positives ne doivent pas devenir des compliments non fondés. Elles se doivent d'être honnêtes, adéquates et formulées lorsque méritées;
- donner de l'attention à l'élève en créant un moment de contact de personne à personne;
- fournir des rétroactions sur les efforts, la persévérance et la compétence en développement;
- inclure dans la rétroaction des commentaires sur les points forts et les points faibles et proposer des pistes d'amélioration possibles. En effet, « une rétroaction qui souligne un manquement ou quelque chose de négatif peut maintenir le sentiment d'autoefficacité de l'élève si cette rétroaction est spécifique, respectueuse, sans attribution à des facteurs externes et accompagnée de recommandations » (Baron, 1988, cité dans Galant et Valende, 2004/5, p. 9);
- mettre l'accent sur les acquis plutôt que sur les erreurs, sinon aider l'élève à apprendre en quoi l'erreur peut le mener à mieux comprendre ce qui a fait défaut et l'encourager à s'en servir pour améliorer son autoefficacité;
- aider l'élève à identifier des moyens qu'il peut se donner pour améliorer son efficacité;
- aider les élèves à reconnaître les renforcements positifs auxquels ils sont exposés;
- amener le jeune à identifier des exemples de manifestation de soutien qu'il reçoit de la part des autres ou l'inviter à se demander de quel type de soutien ou de persuasion il a besoin. Comment peut-il reconnaître les formes de soutien et en prendre conscience selon le contexte?
- demander à l'élève comment il peut s'appuyer sur des apprentissages qu'il maîtrise et s'en servir pour se donner lui-même du renforcement positif;
- enseigner des stratégies d'apprentissage qui vont soutenir l'élève dans le traitement de l'information à apprendre.

4) LES ÉTATS PHYSIOLOGIQUES ET AFFECTIFS SATISFAISANTS

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

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

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

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

Exemples de pistes d'intervention

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

En terminant

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

Spécialement pour les parents et les enseignants

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

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

L'aide déterminante est une aide de base. On la compare à l'aide offerte pour apprendre à pêcher à celui qui a faim. « Elle consiste à fournir juste assez d'information pour rendre le jeune capable de réussir par lui-même » (Bandura et collab., 2009, p. 169). Quant à elle, l'aide directive est celle qui fournit la solution à un problème. On la compare à celle qui consiste à donner le poisson. Sans être

mal intentionné, l'adulte se trouve à *faire à la place de l'autre*, ce qui contribue à créer de la dépendance chez l'autre. « De plus, si la solution est fournie par un tiers, la réussite a peu de chance d'influer sur l'autoefficacité » (Bandura et collab., 2009, p. 169). Il peut être fort pertinent de montrer aux jeunes comment donner de l'aide aux pairs en modélisant l'aide déterminante.

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

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

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

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

- **Favoriser la compétence et la confiance**

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

- **Contester le manque de confiance**

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

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

Cela peut donner un aperçu de la motivation des élèves, de leur comportement et de leurs choix futurs. « Ce sont les croyances erronées à propos de soi plutôt que les faibles connaissances ou les habiletés inadéquates qui font souvent en sorte que les individus prennent des raccourcis sur le plan personnel, social et scolaire » (Bandura et collab., 2009, p. 166). Souvent, le manque de confiance

et le faible SEP du jeune s'expliquent par une incompréhension des exigences de la tâche à réaliser ou de l'habileté à solliciter. Il s'agit ici d'aider l'élève à préciser quelle habileté ou quelles compétences sont nécessaires pour réaliser la tâche.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Annexe C

Pistes pédagogiques pour contribuer à développer le SEP des élèves

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

- Assigner des buts clairs, stimulants et atteignables, que ce soit par rapport à une tâche à réaliser, un défi à relever (Bouffard, 2011). Il est plus probable que le SEP de l'élève soit élevé si on lui donne une tâche qui s'accompagne d'un objectif précis à atteindre dans un temps donné et dans un but proche, que dans une situation où le but est éloigné. Le but proche a plus d'impact, car il facilite la comparaison entre la performance de l'élève et ses propres standards (Lieury et Fenouillet, 2013). Voir le tableau qui suit :

Exemples de consignes illustrant une tâche liée à un but proche et à un but éloigné	
But proche	De lundi à jeudi, v*ous aurez trois périodes de lecture en classe pour lire les deux premiers chapitres du roman et répondre aux questions 6 à 10. Vous devez remettre votre travail ce vendredi après-midi.*
But éloigné	*Durant l'étape, vous aurez à lire tous les romans de la liste. Vous devrez répondre à des questions de compréhension et remettre un résumé de lecture d'ici la fin de l'étape.*

- Enseigner des connaissances et des stratégies qui font défaut, autrement dit, dont l'utilisation est déficiente ou parce que la stratégie est mal utilisée ou utilisée dans un mauvais contexte (Bouffard, 2011). Par exemple, outiller l'élève pour traiter l'information à retenir dans la matière et les stratégies pertinentes qui permettent de réaliser la tâche. Il est à noter que tous les COSP ont l'avantage d'être formulés de manière à faire appel à au moins une stratégie cognitive ou métacognitive. Les stratégies d'apprentissage sont utiles pour les élèves. Elles les aident à savoir comment s'y prendre pour traiter l'information et atteindre un but. Dans le contexte des COSP, elles agissent à titre de levier pour soutenir l'apprentissage de notions en orientation scolaire et professionnelle.

- Donner de la rétroaction reliant résultats et efforts, et focaliser sur les acquis plutôt que sur les erreurs et sur le développement de l'intelligence et des habiletés (Bouffard, 2011).

- Faire prendre conscience aux élèves de leurs comportements et de leurs attitudes devant les obstacles (Bouffard, 2011). Cette chercheuse explique que toute personne qui aborde une tâche en croyant et en se disant qu'elle n'y arrivera pas ou qu'elle doute de

pouvoir réussir, qu'elle se dit intérieurement qu'elle ne croit pas être capable de faire la tâche, bref, toute personne ayant ce genre de discours intérieur risque fort de se diriger vers un échec (voir l'image de la dynamique du SEP).

- Demander aux élèves de tenir un journal de bord qui favorise une réflexion critique sur soi, sur ses attitudes et son développement intrapersonnel, c'est-à-dire ses ressources internes (Bouffard, 2011). Le fait d'avoir des traces est en quelque sorte une façon de se donner des preuves tangibles pour prendre conscience qu'on fait des pas en avant, que ses connaissances et ses compétences évoluent, qu'on réussit à franchir des étapes. Il semble que « … les techniques qui ont pour but d'expliciter les savoirs, savoir-faire et habiletés des personnes et de les recenser dans un portfolio, participent aux renforcements de leurs SEP » (Blanchard, 2009, p. 413).

- Assurer l'élève du soutien de l'adulte : cela laisse entendre qu'il est reconnu comme personne, que cela vaut la peine qu'on s'occupe de lui, qu'il est capable d'apprendre et qu'il a sa place avec les autres. Bandura (2009) présente cette piste en rappelant l'importance de considérer les jeunes comme des personnes « capables » et de faire en sorte qu'ils le sachent.

- « Le sentiment d'efficacité personnelle est un élément essentiel dans la construction d'une personnalité efficace et heureuse; le pédagogue peut contribuer à cette construction en organisant des situations d'enseignement/apprentissage grâce auxquelles les enfants réussissent fréquemment et sont souvent renforcés positivement (pédagogie de la réussite) » (Raynal et Rieunier, 1997, p. 447).

Pour en savoir plus

- Entrevue de Thérèse Bouffard, UQAM, *La clé de la motivation scolaire*, https://www.youtube.com/watch?v=FsXtXkBJzIA.

- Document PowerPoint de Thérèse Bouffard ayant servi à préciser ce COSP : http://www.crevale.org/upload/File/2011-12/CREVALE_2010-11_TBouffard.PDF.

- Fiche n° 10 dans *Réunir, réussir* http://www.reseaureussitemontreal.ca/wpcontent/uploads/2015/08/Fiche10_Motivation_engagement.pdf.

Annexe D

Définition de la réussite éducative

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

La *Politique de la réussite éducative,* qui vise notamment l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous[20], introduit un élargissement de la réussite que peut vivre le jeune. La réussite éducative a en effet l'avantage de tenir compte non seulement des aspects importants des trois missions de l'école québécoise : instruire (le savoir scolaire), socialiser (le savoir-être) et qualifier (la préparation à l'insertion socioprofessionnelle), « mais également d'autres acquis fondamentaux des élèves, en lien par exemple avec une identité citoyenne ou un cheminement vocationnel éclairé qui peut s'acquérir à l'école mais aussi à l'extérieur de l'école » (Lapointe et Sirois, 2011, p. 2). Elle concerne notamment l'apprentissage d'attitudes, de comportements et de valeurs qui favorisent l'adaptation du jeune à son environnement. Il faut rappeler que la réussite éducative fait aussi référence à la réussite dans l'éducation d'un enfant (Lapointe et Sirois, 2011). Elle n'appartient donc pas uniquement au monde scolaire.

[20] https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/

RÉFÉRENCES

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : Freeman.

BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck & Larcier.

BANDURA, A. et collab. (2009). *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Septembre éditeur.

BLANCHARD, S. (2008). « Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, nº 1.

BLANCHARD, S. (2009). « Sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, nº 4.

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.

BOUFFARD, T. (2011). « Le sentiment d'efficacité de l'élève : sa définition, son rôle et comment agir pour le soutenir ». CREVALE, [En ligne] http://www.crevale.org/upload/File/2011-12/CREVALE_2010-11_TBouffard.PDF, (Consulté en septembre 2018).

BUCHETON, D., (vidéo). *Les postures enseignantes, manières langagières et cognitives de s'emparer d'une tâche*. Institut français de l'éducation, [En ligne] http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes, (Consulté en septembre 2018).

CANZITTU, D., DEMEUSE, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?* Louvain-la-Neuve : de Boeck supérieur, 185 p.

CAPRON, I. P., (2010). *La greffe du sentiment d'efficacité personnelle en didactique. Pour l'école du XXIe siècle*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.

CAZA, P.E., (2018). *J'y crois, donc je réussis*. Actualités UQAM, [En ligne] https://www.actualites.uqam.ca/2018/le-role-majeur-du-sentiment-de-competence-dans-la-reussite-scolaire, (Consulté en septembre 2018).

COSNEFROY, L. (2007). « Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires ». *L'orientation professionnelle*, vol. 36, nº 3, p. 357-378.

CYRENNE, D., et collab. (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique.* Québec (Québec) : Université Laval**,** 113 p.

DIRECTION DE SANTÉ PUBLIQUE DE LA MONTÉRÉGIE (2015). *Portrait des jeunes du secondaire de la Montérégie. L'estime de soi, les compétences sociales et l'environnement social : des facteurs clés du développement des jeunes*. Fascicule 8, [En ligne] http://extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/3739/EQSJS-Fascicule-8.pdf, (Consulté en juillet 2018).

DEBLOIS, L. (2005). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Les Presses de l'université Laval.

DUCLOS, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie* (3ed). Collection du CHU Ste-Justine.

DUPONT, J. B., GENDRE, F., BERTHOUD, S., DESCOMBES, J. P. (1979). *La psychologie des intérêts*. Presses universitaires de France.

EMPLOI QUÉBEC, 2018. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, http://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/pdf/Publications/00_Bien-se-connaître.pdf, (Consulté le 5 septembre 2018).

FAURIE, I., THOUIN, C., SAUVEZON, C. (2016). « Étude longitudinale du stress perçu chez les étudiants.e.s : effets modérateurs de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 45, nº 1.

FERRE, D., QUIESSE, J.M. (2002). *Professeurs, l'orientation c'est aussi votre affaire*. Paris : L'Harmattan, 130 p.

FLOOR, A. (2013). « L'orientation vue par les jeunes ». UFAPEC nº.19.13.

FRANÇOIS, P., H. (2009). « Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : perspective pour le conseiller en orientation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, nº 4.

GAGNÉ, P.P., LEBLANC, N. et ROUSSEAU A. (2008). *Apprendre… une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*, Montréal, Chenelière Éducation.

GALAND, B., VALENDE, M. (2004/5). « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? », [En ligne] https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm (Consulté en juillet 2018).

GINGRAS, M. (2015). « Quelques repères conceptuels pour l'approche orientante au primaire », *Vivre le primaire*, vol. 28, nº 3, automne, p. 38-44.

GROS, M., H, Wach, M., (2013). « Intérêts des valeurs, valeurs des intérêts dans un bilan d'orientation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 42, n° 3.

GRÉGOIRE, S., BOUFFARD, T., CARDINAL, L. (2000). « Le sentiment d'efficacité personnelle et la transition de carrière ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, n° 3.

HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF éditeur.

HULLEY, W., et DIER L. (2005). « La planification », dans *Havres d'espoir : processus de planification pour la réussite de l'école et des élèves*, Bloomington, Solution Tree, p. 137-153.

LAFERRIÈRE, T., ET collab. (2011). « L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES ». *Éducation et francophonie*, 39 (1): 156-182.

LAPOINTE, C. (2006). *Les enjeux de la réussite du plus grand nombre dix ans après les États généraux*. Dans Actes du colloque « Les États généraux de l'éducation DIX ANS APRÈS ». Centrale des syndicats du Québec, janvier.

LAPOINTE, C. (2009). « L'égalité des chances à l'école ». Conférence présentée au Colloque annuel de la Fédération des syndicats enseignants et de la Centrale des syndicats du Québec, février, Laval, Québec.

LAPOINTE, C. et SIROIS, P. (2011). « Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire ». *Éducation et francophonie*, 39 (1), 1–6.

LECOMTE, J. (2004/5). « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle ». Savoirs, (Hors série), p. 59-90.

LEGENDRE, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e 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/I-13.3 , (Consulté en septembre 2018).

LEGIS QUÉBE, source officielle, (2018). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Publications Québec, [En ligne] : http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/I-13.3,%20r.%208, (Consulté en septembre 2018).

LELORD, F., ANDRÉ, C. (2002). *L'estime de soi*. Éditions Odile Jacob.

LENT, R., W. (2008). « Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, nº 1, p. 57 à 90.

LIEURY, A., FENOUILLET, F. (2013*). Motivation et réussite scolaire*. Dunod, 3e édition.

LOISY, C., CAROSIN, É. (2017). « Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescents.e.s. dans leur orientation ». *Revue l'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 46, nº 1.

LOUVET, E., DURET, Y. (2017). « Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : une étude longitudinale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 46, nº 2, p. 261 à 282.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2016). *Pour une politique de la réussite éducative. L'éducation, parlons d'avenir*, document de consultation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2009). *Coup de pouce à la réussite! : des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaires au secondaire*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle, parcours de formation axé sur l'emploi*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*, Québec.

NOTA, L., SALVATORE, S., FERRARI, L. (2008). « Premier principe : je crois en moi… parce que c'est aussi dans mon intérêt : une formation pour renforcer les sentiments d'efficacité ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 1.

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

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

PELLETIER, D. (2001). Collectif dirigé par Denis Pelletier. *Pour une approche orientante de l'école québécoise, concepts et pratiques à l'usage des intervenants*, Septembre éditeur, 264 p.

PERDRIX, S., ROSSIER, J., BUTERA, F. (2012). « Impact croisé du sexe et du niveau scolaire sur les intérêts professionnels d'écoliers suisses ». *L'orientation professionnelle*, vol. 41, n° 3, p. 391-412.

PICARD, F., MASDONATI, J. (2012). *Les parcours d'orientation des jeunes. Dynamiques institutionnelles et identitaires*, Creviat : Université Laval, Québec, 298 p.

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

ROUSSEAU, N. (2009). *Enjeux et défis associés à la qualification : la quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 297 p.

VANDELLE, H. (2017). *Le bien-être dans l'éducation, une question d'estime de soi et de sentiment d'efficacité personnelle?* Colloque international sur le bien-être dans l'éducation, Paris, [En ligne] https://well-being-educ.sciencesconf.org/132756/document, (Consulté en juillet 2018).

3.1.4) 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.

Les stratégies d'apprentissage associées aux COSP du premier cycle du secondaire

*Notons que ce document a été élaboré pour le premier cycle du secondaire avec la collaboration de M. Christian Bégin (2018).

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

Trois des quatre stratégies utilisées pour les COSP du premier cycle du secondaire sont des stratégies cognitives. Elles sont utiles pour favoriser l'apprentissage de divers types de connaissances. Les stratégies « élaborer », « comparer » et « sélectionner » sont des stratégies cognitives de traitement, elles servent donc à traiter l'information dans le but de l'intégrer à la mémoire. La stratégie *anticiper* est une stratégie métacognitive. Elle concerne la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée.

Il est intéressant de noter qu' : « 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 en ce qui a trait à l'orientation. Cela leur permet de mobiliser leurs ressources et de pouvoir acquérir de nouvelles connaissances.

Nous proposons ici quelques modalités d'enseignement de la stratégie :

Supposons que nous proposons une tâche aux élèves dans laquelle ils ont besoin d'utiliser une stratégie donnée. L'intervenant lance d'abord la tâche, anime la discussion permettant de la préciser, questionne et répond aux questions des élèves. Il invite ensuite chacun, dans un premier temps, à mobiliser la stratégie et à faire l'exercice demandé. Ce moment où l'élève est seul lui permet de mobiliser ses ressources internes. L'élève sait que la réponse ne viendra pas des autres puisqu'en ce moment, chacun, individuellement et en silence, est sollicité pour accomplir ce qui est demandé. Cet engagement cognitif incite l'élève à s'approprier la démarche cognitive. Cela permet également d'observer si l'élève utilise correctement la stratégie et s'il est en mesure d'atteindre le résultat attendu. La stratégie devient un outil cognitif pour réaliser une tâche et un moyen qui favorise l'apprentissage. Par conséquent, il est important de ne pas faire à la place de l'élève.

Le principe est le même pour toutes les stratégies : il est important de partir du « connu » de l'élève dans un premier temps et de lui demander de faire la tâche seul pour que l'activité cognitive se mette en branle. Ce moment est nécessaire si on veut que les chances de faire des apprentissages en orientation soient les mêmes pour tous. Ensuite, on peut revenir en groupe pour bonifier, enrichir et amener de nouvelles connaissances.

Selon Bégin, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises stratégies; certaines sont tout simplement plus appropriées en fonction des tâches à exécuter et des apprentissages à faire. On peut cependant se questionner à savoir si elles sont bien utilisées ou non par l'élève.

Si chaque élève a la chance de s'approprier la stratégie, il pourra l'utiliser dans d'autres contextes d'apprentissage, par exemple lorsqu'il aura à *sélectionner* des programmes scolaires qui correspondent à ses besoins. « 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, dans Canzittu et Demeuse, 2017, p. 60).

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

Anticiper	Élaborer
Définition : **Tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.** Exemples d'actions, techniques ou procédures : identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir; considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles; créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles; planifier; émettre des hypothèses**.** Anticiper est une stratégie métacognitive. Elle suggère la nécessité d'avoir recours à des **connaissances déjà acquises** qui servent d'appuis pour tenter de prévoir ou d'imaginer la suite. Par exemple, quand on montre la couverture d'un roman aux élèves et qu'on leur demande d'imaginer, à partir du titre et de l'image, quel pourrait être le sujet du livre, on leur demande de faire appel à la stratégie « anticiper ». Dans le COSP qui demande à l'élève d'anticiper ses choix au deuxième cycle du secondaire en s'appuyant sur ses champs d'intérêt et sur ses aptitudes scolaires, le défi cognitif est de se projeter dans l'avenir et d'en arriver à envisager, parmi les possibilités, ce qui lui convient le mieux. Pour y arriver, l'élève a besoin de s'appuyer sur des éléments qu'il connaît déjà. Dans l'exemple, cela suppose que les élèves ont déjà une certaine connaissance de leurs intérêts et de leurs aptitudes scolaires et que les possibilités de choix sont aussi connues. C'est à partir de cette connaissance qu'ils pourront ensuite anticiper des scénarios de choix possibles. Anticiper suppose que l'élève dispose de connaissances antérieures. Si les élèves ont peu de ces connaissances sur un sujet, il importe de remédier à la situation avant de leur demander d'anticiper. « Si je n'ai pas de connaissances, il y a des futurs que je ne peux pas anticiper » (Bégin, 2018)[21].	**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 « élaborer » 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 « élaborer ».

[21] Bégin, 2018 : entretien avec le professeur lors de rencontres de collaboration avec l'équipe du dossier COSP au MEES.

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 y 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 « sélectionner » 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). S*électionner* a un sens plus spécifique que choisir. Sélectionner signifie « choisir méthodiquement des éléments au sein d'un ensemble en fonction de **critères précis** [22]». 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 « sélectionner » 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.
Canzittu et Demeuse, (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

[22] Office québécois de la langue française, en ligne, consulté le 9 janvier 2018.

3.1.5) Exemple d'une situation d'apprentissage portant sur des COSP (canevas synthèse)

Ce document propose, à titre d'exemple, une synthèse de situations d'apprentissage (SA) portant sur un des six contenus obligatoires au 1er cycle du secondaire. Cette SA a été élaborée par une équipe (professionnels et enseignants des commissions scolaires), en partenariat avec le MEES. Cette commission scolaire a généreusement accepté de partager le fruit de son travail et nous l'en remercions chaleureusement.

Il est à noter que d'autres exemples se trouvent sur la plateforme VIBE à l'adresse suivante : https://cosp.education.gouv.qc.ca/.

CANEVAS SYNTHÈSE DE PLANIFICATION PÉDAGOGIQUE DES COSP : EXEMPLE

L'éolocar

Secondaire, 1er cycle (1re année du cycle)

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

BESOINS DES ÉLÈVES	AXE DE CONNAISSANCE	COSP
Dans son processus de réflexion, l'élève a besoin de se situer face à ses préférences scolaires afin de pouvoir cheminer dans les choix qu'il aura à faire dans son parcours au secondaire et pour son éventuel choix professionnel. Aussi, le fait de découvrir différentes professions en lien avec les disciplines scolaires lui permettra de s'ouvrir aux différentes perspectives qui s'offrent à lui. De plus, réaliser que les métiers et professions sont en lien avec plusieurs disciplines scolaires permet davantage de donner un sens aux apprentissages.	Connaissance du monde du travail	**PRÉFÉRENCES SCOLAIRES EN LIEN AVEC LE MARCHÉ DU TRAVAIL** : ***sélectionner** des métiers ou des professions qui correspondent à ses préférences scolaires

PISTES PÉDAGOGIQUES	RESSOURCES
Contenu disciplinaire : science et technologie (C-1) **Durée : 4 périodes** En plus de donner l'occasion à l'élève de comprendre un phénomène scientifique à partir d'une situation technologique, cette situation d'apprentissage permettra à l'élève d'identifier ses préférences scolaires dans un contexte concret qui facilitera sa réflexion, puisqu'il le fera au moment où il vit les différentes tâches proposées. Il pourra aussi découvrir une diversité de métiers et professions qui sont liés à ces tâches et aux disciplines scolaires à son horaire. **Préparation :** Le projet à réaliser sera présenté et par le fait même il sera expliqué qu'au cours de cette situation d'apprentissage, l'élève aura l'occasion d'identifier ses préférences scolaires et de découvrir différents métiers et professions. Aussi, le COSP et la stratégie d'apprentissage que l'élève aura à utiliser seront présentés et expliqués. **Réalisation :** Pour comprendre comment la poussée de l'air peut agir sur un objet, l'élève concevra et fabriquera un véhicule propulsé par le vent. Une fois le véhicule complété, il procédera à trois essais afin de pouvoir améliorer son véhicule et atteindre la meilleure performance possible. Le cahier de l'élève est conçu de façon à lui permettre d'avoir en main les contraintes, la liste des matériaux et les étapes à suivre. Dans ce même cahier, après chacune des étapes de conception, de fabrication et des essais : ➢ L'élève aura la possibilité de réfléchir sur ses préférences scolaires en posant un regard sur les différentes tâches qu'il a accomplies et de déterminer le degré de préférence qu'il y accorde. ➢ Une fois le degré de préférence accordé à chacune des tâches, l'élève aura la possibilité de découvrir les métiers et les professions qui sont liées tant aux disciplines qu'auxdites tâches. Dans cette liste descriptive, il aura à sélectionner celle(s) qui « pique(nt)» sa curiosité et ses préférences afin de la (les) connaître davantage. Si ce n'est déjà fait, l'enseignant pourra initier les élèves au site REPÈRES (www.reperes.qc.ca). **Intégration-réflexion :** Dans un dernier temps, l'élève sera invité à réfléchir sur ses différents apprentissages, en sciences pour le COSP, et en ce qui a trait à la stratégie d'apprentissage.	Guide de l'enseignant Cahier de l'élève **AVIS : Le cahier de l'élève est conçu pour être imprimé 2 pages par feuille et peut être recto verso** Référence : www.reperes.qc.ca

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

SECTION III

RÉFÉRENTIEL ET OUTILS DESTINÉS AUX GESTIONNAIRES

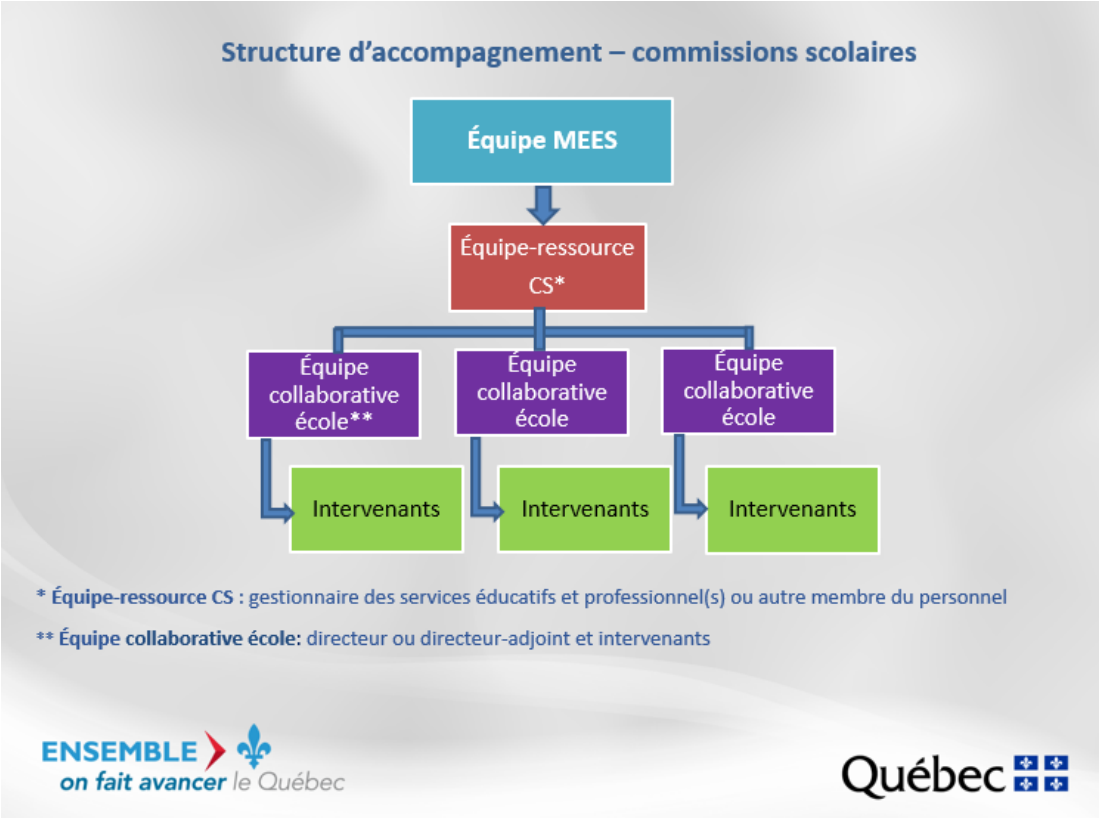
1) PRÉAMBULE

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 1er cycle du secondaire. Les pistes proposées proviennent d'un référentiel pour le déploiement des COSP expérimenté lors de la phase 2 du projet-pilote. Elles permettront aux gestionnaires des services éducatifs ainsi qu'aux directions d'établissement d'élaborer leur propre planification de mise en œuvre des COSP, en tenant compte de la réalité de leurs milieux respectifs.

Cette section précise l'accompagnement du MEES auprès des personnes-ressources des commissions scolaires et des représentants des associations du réseau privé. Le déploiement des COSP du 1er cycle du secondaire 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 ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) AUPRÈS DES COMMISSIONS SCOLAIRES

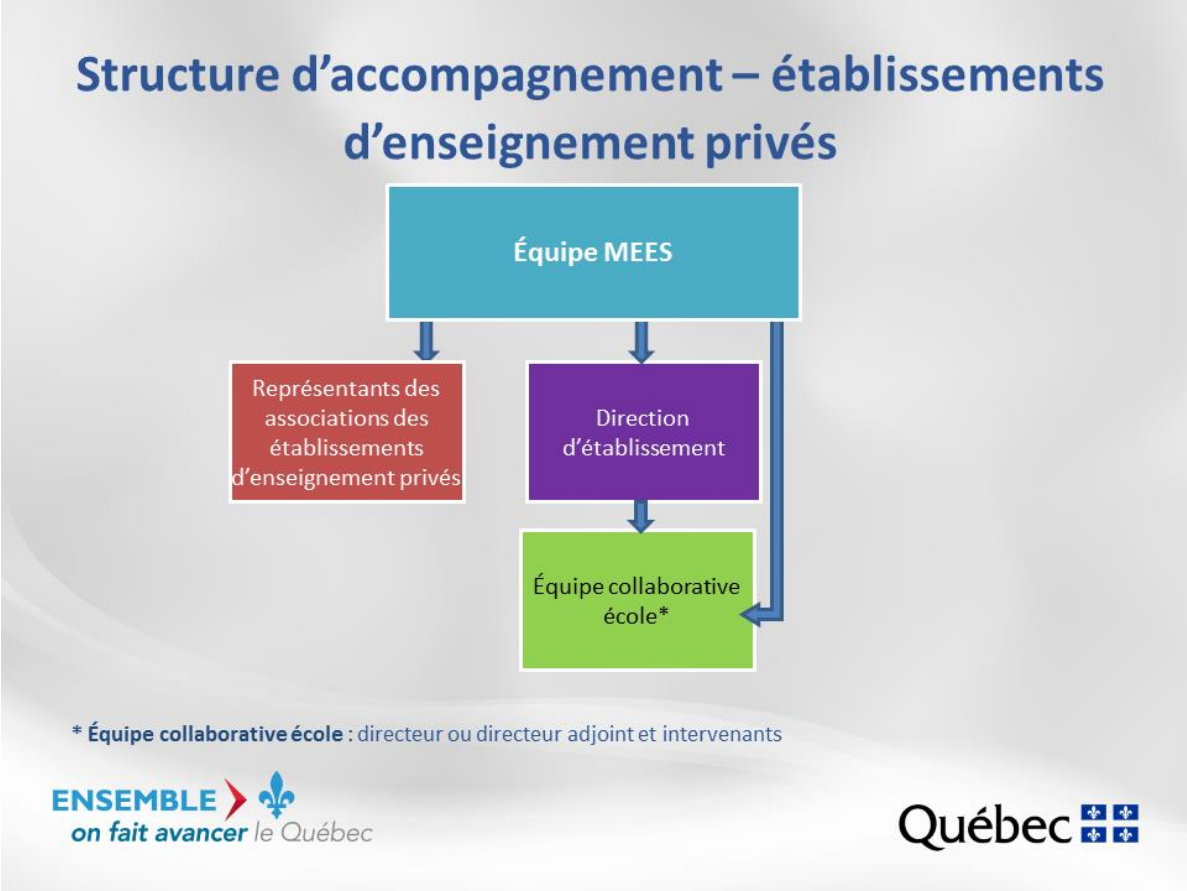
Le schéma ci-dessous présente la structure d'accompagnement que le MEES offre aux équipes-ressources des commissions scolaires.



Source : MEES, septembre 2018.

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

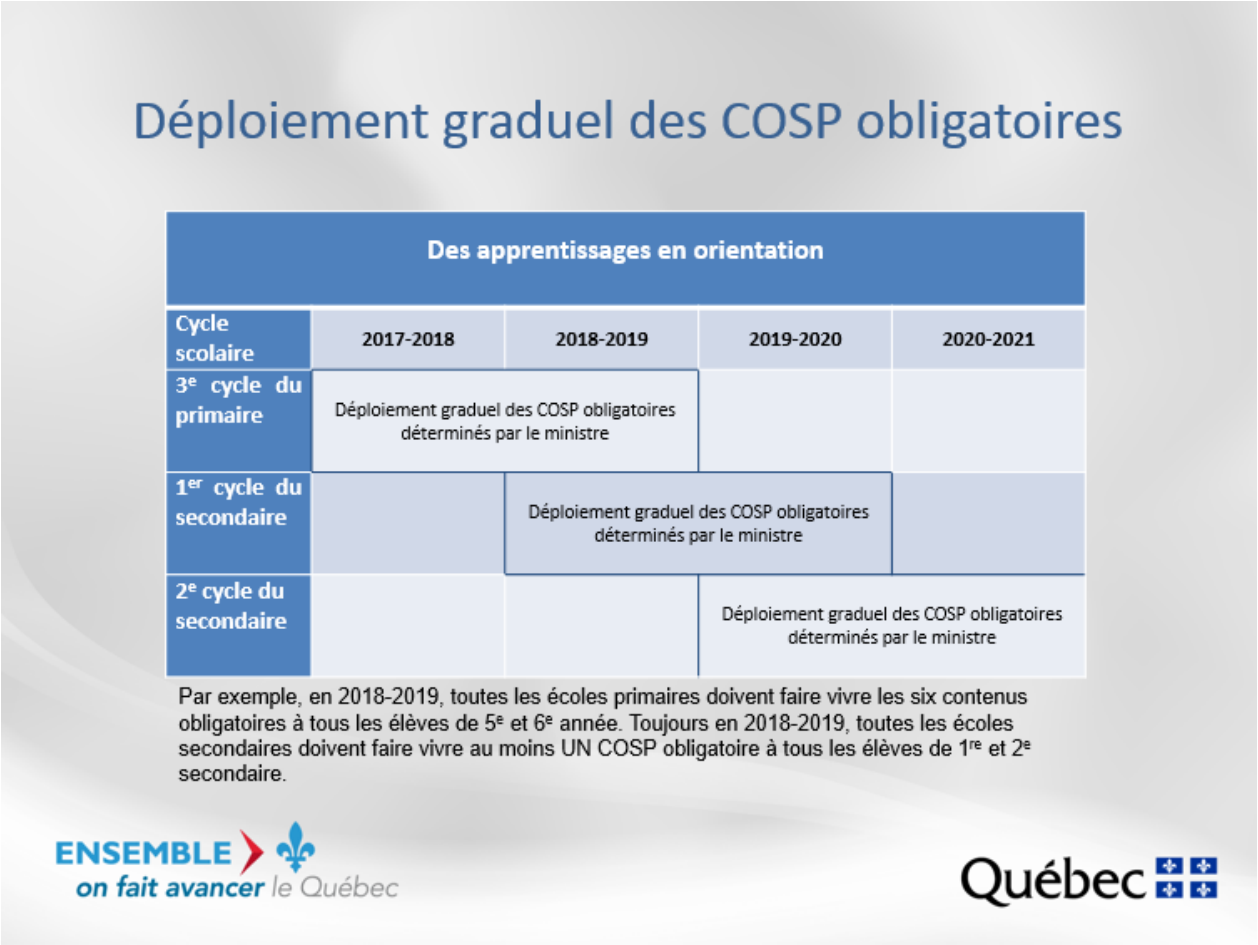
Le schéma ci-dessous présente la structure d'accompagnement que le MEES offre aux établissements d'enseignement privés.



Source : MEES, septembre 2018.

4) DÉPLOIEMENT GRADUEL DES COSP AU 1er CYCLE DU SECONDAIRE

Le schéma ci-dessous présente le déploiement graduel des COSP, notamment au 1er cycle du secondaire.

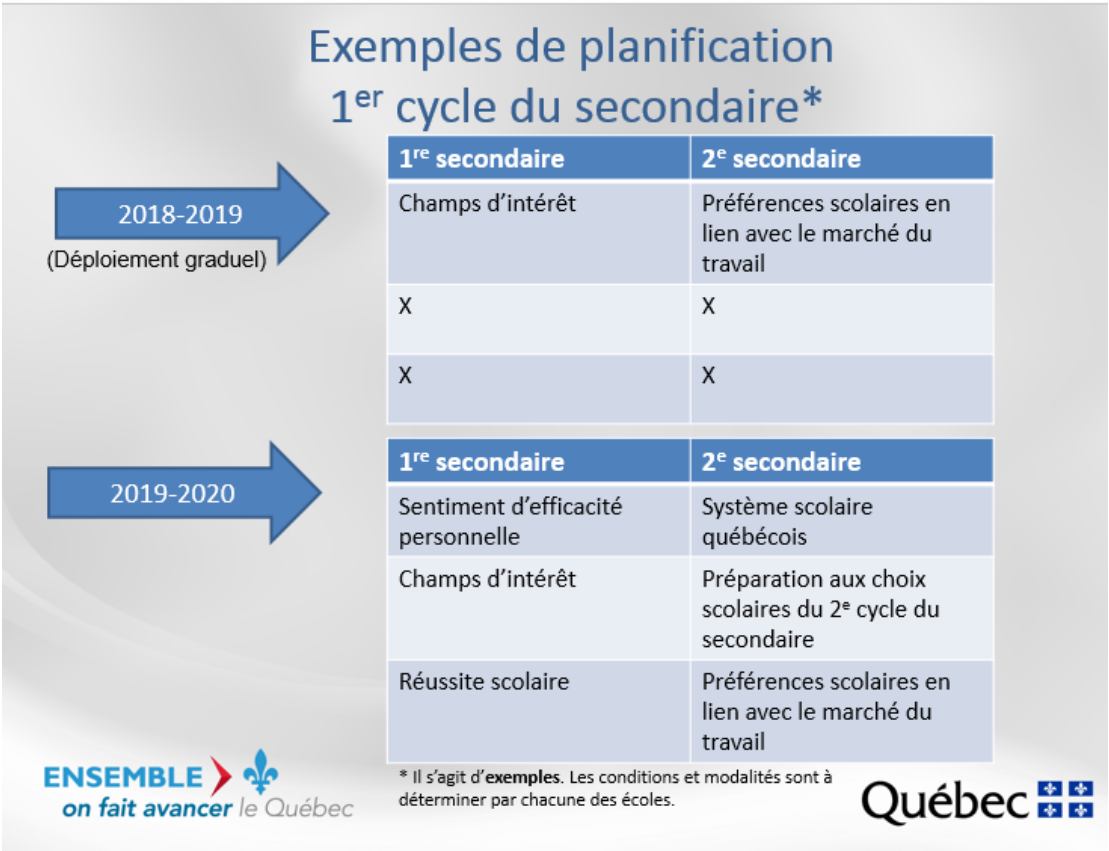


Source : MEES, août 2018.

Déploiement graduel des COSP au 1er cycle du secondaire

Dans une lettre datée du 29 mars 2018 adressée aux directions générales des commissions scolaires ainsi qu'aux directions des établissements d'enseignement privés, Mme Sylvie Barcelo, sous-ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, annonce la décision de prescrire des contenus obligatoires en orientation à tous les élèves du 1er cycle du secondaire: « Une implantation progressive planifiée sur deux ans permettra à toutes les écoles d'offrir des contenus obligatoires à tous les élèves de 1re et 2e secondaire dans chaque école secondaire en 2018-2019, et de réaliser l'ensemble des contenus obligatoires en 2019-2020. »

Le schéma ci-dessous donne des exemples d'application du déploiement graduel des COSP pour le 1er cycle du secondaire en 2018-2019 et du déploiement pour les six COSP à partir de 2019-2020.



Source : Rencontre VIA présentée par le MEES au réseau scolaire public et privé, 16 mai 2018.

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 élèves[23]. »

•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 commission scolaire.

[23] MEES, 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.

Source : MEES, *Conditions gagnantes*, diaporama rencontre en présence octobre 2016, Québec, 2016. [Présentation PowerPoint effectuée lors de la rencontre en présence d'octobre 2016].

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 1er cycle du secondaire

Note : Ce schéma présente des pistes d'action pour outiller les milieux lors du déploiement des COSP au 1er cycle du secondaire.

Source : MEES, août 2018.

6.1) Proposition d'étapes préalables à la mise en œuvre des COSP pour le 1er cycle du secondaire

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles secondaires (1er cycle)
1) Mettre en place une équipe-ressource à la commission scolaire (CS) (gestionnaires des services éducatifs, professionnels de l'orientation, conseillers pédagogiques ou autres membres du personnel de la CS).	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 de la CS 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). 4) Planifier l'échéancier concernant la mise en œuvre des COSP au sein 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.	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 collaborative (voir l'annexe B). 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, CoP[24]); 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 MEES.	5) Prévoir la participation aux rencontres offertes par l'équipe-ressource 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.

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

6.2) Proposition de pistes d'action pour développer une vision partagée et concertée des COSP

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

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles secondaires (1er 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 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 MEES 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 3e 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 12.
Présentation des six contenus au 1er cycle du secondaire	Le ministre a déterminé six COSP obligatoires au 1er cycle du secondaire. Chacun des apprentissages en orientation cerne un thème ou un concept-clé en orientation et un résultat attendu de l'élève. Ce dernier est un indicateur observable qui permet de vérifier si les élèves ont réalisé ou non l'apprentissage. 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 tableau des COSP au 1er cycle du secondaire à la page 8.
Intégration des COSP dans le Programme de formation de l'école québécoise	Les COSP s'inscrivent dans le domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat*, 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 la compréhension 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 décisionnelle[25] ».

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles secondaires (1er cycle)
1. Déterminer les ressources humaines et financières de la CS pour accompagner les écoles dans la mise en œuvre des COSP (ex. : personne-ressource au sein 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 secondaires.	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 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 1er cycle du 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 MEES[26].	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 1er cycle du 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 MEES.

[25] 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.

[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

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles secondaires (1er cycle)
3. Recenser les activités existantes au sein de la CS (ex. : dans le cas d'un déploiement centralisé des COSP au sein de la CS). • Échanger sur les pratiques existantes au sein 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 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.

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 comment[27] ». Plusieurs exemples de planification globale et détaillée sont présentés en annexe de ce document.

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles secondaires (1er cycle)
1. Définir un modèle ou une combinaison de modèles de déploiement adaptés à la réalité 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 de la CS (si le modèle de déploiement est centralisé au sein 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.E.). 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.

[27] 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 changement[28] ».

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles secondaires (1er cycle)
1. Assurer la réalisation de la mise en œuvre des COSP auprès de toutes les écoles secondaires.	1. Assurer la réalisation de la mise en œuvre des COSP auprès des intervenants concernés.
2. Assurer un suivi de la mise en œuvre auprès des acteurs concernés (directions d'établissement, professionnels de l'équipe-ressource) et réaliser les ajustements à apporter, s'il y a lieu. Faire des suivis par le biais d'un sondage ou d'une consultation auprès des directions d'établissement concernant la mise en œuvre des COSP (voir annexe G : Suivis concernant la mise en œuvre des COSP : pistes et voir annexe H : Canevas de plan d'action du suivi de la mise en œuvre des COSP).	2. Assurer un suivi de la mise en œuvre auprès des acteurs concernés (directions-adjointes, enseignants, professionnels ou autre membre du personnel) et réaliser les ajustements à apporter, s'il y a lieu (voir annexe G : Suivis concernant la mise en œuvre des COSP : piste et voir annexe H : Canevas de plan d'action du suivi de la mise en œuvre des COSP).

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

[28] 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 gérer[29]. »

Gestionnaires des services éducatifs	Directions d'établissement de chacune des écoles secondaires (1er 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.

[29] 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.

ANNEXES

Annexe A : RÔLE ET CONTRIBUTION DE L'ÉQUIPE-RESSOURCE DE LA COMMISSION SCOLAIRE : UN EXEMPLE[30]

ACTEUR		RÔLE ET CONTRIBUTION
ÉQUIPE-RESSOURCE (commission scolaire)	Gestionnaire des services éducatifs	• Réunit une équipe responsable de l'implantation des COSP • Nomme, dans l'équipe, un porteur de dossier dans la CS • Nomme une personne responsable du suivi avec le MEES • Assiste à la rencontre présentielle offerte par le MEES et aux rencontres virtuelles (VIA) • Assiste et soutient l'équipe-ressource de la CS • Diffuse l'information aux directions des écoles de la CS • Transmet l'information à l'équipe des professionnels de l'orientation • Supervise la mise en œuvre dans toutes les écoles 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 MEES • 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 MEES • Prépare des ateliers d'information et de formation au sein de l'équipe-école et de sa 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

[30] 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 EXEMPLE[31]

ACTEUR		RÔLE ET CONTRIBUTION
ÉQUIPE COLLABORATIVE	Direction ou direction-adjointe qui implante les COSP	• Participe aux ateliers de formation et d'accompagnement de l'équipe-ressource 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 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

[31] 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

Outil destiné aux gestionnaires

Faire le point sur la situation[32]		
- 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

[32] 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 : www.education.gouv.qc.ca.

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 :	

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 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 3e cycle du primaire et du 1er 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*	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)[33]. • 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 défavorisé[34].	• 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.

[33] 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

[34] MEES, *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_ContrerEcartsReussite_Feuillet_f.pdf (Consulté le 29 septembre 2017).

Annexe E : EXEMPLES DE GRILLES DE PLANIFICATION GLOBALE ET DÉTAILLÉE

Exemple d'un aide-mémoire d'une planification globale et détaillée[35]

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

	DIFFUSION DES CONTENUS À L'ENSEMBLE DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE	FORMATION DE L'ÉQUIPE DE MISE EN ŒUVRE	PLANIFICATION GLOBALE : QUOI, QUI, QUAND, COMMENT	PRÉSENTATION DE LA PLANIFICATION AU C. É.	PLANIFICATION DÉTAILLÉE	MISE EN ŒUVRE EN CLASSE	RETOUR SUR LA MISE EN ŒUVRE
DOCUMENTS UTILES							
DATE LIMITE							
RESPONSABLE							
FAÇON DE RÉALISER CETTE ÉTAPE							
FAIT ☑ Commentaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[35] 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.

Outil destiné aux gestionnaires

Exemple de grille de planification globale et détaillée

Planification annuelle pour le déploiement des COSP à l'école secondaire[36] : _____ 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 de la CS)
Faire un état de situation du milieu (portrait de la 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 (C. E.)
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.

[36] 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 de grille de planification globale

Outil destiné aux gestionnaires

Planification globale des COSP à l'école secondaire[37] : _____ **Année scolaire** : _____

Année		1re secondaire	2e secondaire
AXE 1	**Connaissance de soi**		
AXE 2	**Connaissance du monde scolaire**		
AXE 3	**Connaissance du monde du travail**		

[37] 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 1er cycle du secondaire (1re et 2e secondaire) d'une école. On peut y inscrire les noms des activités ou les situations d'apprentissage selon les trois axes (connaissance de soi, connaissance du monde scolaire et connaissance du monde du travail) concernant les six COSP obligatoires au 1er cycle du secondaire.
Direction des services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé (DSECIMD)
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

Exemple de grille de planification globale

Outil destiné aux gestionnaires

PLANIFICATION GLOBALE DES COSP À L'ÉCOLE SECONDAIRE[38] :_____ Année scolaire :_____

		Août-sept.	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
1er cycle du secondaire	**2e secondaire**										
	1re secondaire										

[38] 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.
Direction des services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé (DSECIMD)
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

Outil destiné aux gestionnaires

Exemple de grille de planification globale et détaillée

Planification des COSP à l'école secondaire[39] : _____ **Année scolaire** :_____

Activité ou situation d'apprentissage	Résumé	COSP visé	Discipline et nombre de périodes	Responsable	Collaborateurs	Échéancier annuel

[39] 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.
Direction des services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé (DSECIMD)
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

Outil destiné aux gestionnaires

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[40]	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 de la commission scolaire ou de l'école, informations par le biais de divers outils : Plateforme VIBE COSP, Guide d'accompagnement du MEES, vidéo du MEES : « Introduction 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[41] (ex. : à certains moments 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 conditions 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. Prévoir 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.).	☐	☐	☐		

[40] 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 : www.education.gouv.qc.ca.

[41] Voir annexe G pour des suivis concernant la mise en œuvre des COSP : pistes.

Annexe G : SUIVIS CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : PISTES[42]

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?	
3. Quels sont les intervenants qui feront vivre les COSP auprès des élèves à l'intérieur du cycle?	
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.)?	

[42] 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.

RÉALISATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP (FÉVRIER À MAI)[43]	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)?	

[43] 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.

Outil destiné aux gestionnaires

Suivi de la mise en œuvre des COSP : Pistes d'action pour accompagner les acteurs concernés[44]	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 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.	☐	☐	☐	

[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 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 : www.education.gouv.qc.ca.
Direction des services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé (DSECIMD)
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

Annexe H : CANEVAS DE PLAN D'ACTION DU SUIVI DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP

PLANIFICATION DÉTAILLÉE POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP[45] École secondaire : _____ Année scolaire : _____					Personnes concernées[46]	Atteinte des objectifs			Justification
OBJECTIFS CIBLÉS	MOYENS ADOPTÉS	ÉCHÉANCIER COURT TERME Mois :	ÉCHÉANCIER MOYEN TERME Mois :	ÉCHÉANCIER LONG TERME Mois :	– Directions – Enseignants – Professionnels de l'orientation – Conseillers pédagogiques – Autres membres du personnel	Au terme de l'année scolaire (mai-juin 2018), est-ce que l'objectif a été atteint?			Qu'est-ce qui a bien fonctionné et moins bien fonctionné? Qu'est-ce qui pourrait être bonifié l'an prochain?
						Oui	+ ou -	Non	
1er objectif ciblé : Développer une vision partagée et concertée avec les membres de l'équipe-école du 1er cycle du secondaire sur les COSP	Formation et accompagnement par le biais d'une communauté de pratique (CoP)	1er novembre : Formation offerte à l'ensemble des intervenants concernés lors d'une demi-journée	Entre février et mai : réalisation de l'activité en classe et suivis ponctuels par la conseillère d'orientation	Mai : rencontre-bilan sur les initiatives réalisées en classe et planification des suites pour l'an prochain	– 5 enseignants du 1er cycle du secondaire – conseillère ou conseiller pédagogique -conseillère d'orientation – direction-adjointe porteuse du dossier des COSP				
2e objectif ciblé : Faire vivre à quatre groupes d'élèves du 1er cycle du secondaire la situation d'apprentissage « ABC »	Accompagnement des enseignants en adaptation scolaire et intervenants ciblés (communauté de pratique, CoP)	1er novembre : présentation des COSP à l'ensemble des intervenants et de la situation d'apprentissage à 4 enseignants et à 2 intervenants	Entre février et fin mars : Réalisation en classe de la situation d'apprentissage (rencontres de suivi lors des CoP)	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)	– 4 enseignants en adaptation scolaire – conseillère ou conseiller pédagogique -conseillère d'orientation – direction-adjointe porteuse du dossier des COSP				

[45] 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.

[46] Veuillez inscrire dans les cases correspondantes les personnes concernées en lien avec les objectifs ciblés.

Exemple de grille canevas vierge de planification

Outil destiné aux gestionnaires

Canevas de plan d'action du suivi de la mise en œuvre des COSP

PLANIFICATION DÉTAILLÉE POUR LA MISE EN ŒUVRE DES COSP[47] École secondaire : _____ Année scolaire : _____					Personnes concernées[48]	Atteinte des objectifs			Justification
OBJECTIFS CIBLÉS	MOYENS ADOPTÉS	ÉCHÉANCIER COURT TERME Mois :	ÉCHÉANCIER MOYEN TERME Mois :	ÉCHÉANCIER LONG TERME Mois :	– Directions – Enseignants – Professionnels de l'orientation – Conseillers pédagogiques – Autres membres du personnel	Au terme de l'année scolaire (mai-juin), est-ce que l'objectif a été atteint?			Qu'est-ce qui a bien fonctionné et moins bien fonctionné? Qu'est-ce qui pourrait être bonifié l'an prochain?
						Oui	+ ou -	Non	
1er objectif ciblé :									
2e objectif ciblé :									
3e objectif ciblé :									

[47] 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.

[48] Veuillez inscrire dans les cases correspondantes les personnes concernées en lien avec les objectifs ciblés.

Exemple de grille canevas vierge de planification

Outil destiné aux gestionnaires

Canevas – Plan d'action et de suivi du changement[49]

SITUATION INITIALE							NATURE DU CHANGEMENT				
OBJECTIF GÉNÉRAL, INDICATEUR ET CIBLE											
	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES, INDICATEURS ET CIBLES	ACTIONS	RESPONSABLE	ÉCHÉANCE	RESSOURCES	BUDGET	FORMATION ET ACCOMPAGNEMENT DES ACTEURS	RÉSULTATS ATTENDUS	SUIVI		
									MODALITÉS	FRÉQUENCE	AJUSTEMENTS
1											
2											
3											

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.

[49] 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 : www.education.gouv.qc.ca.

Outil destiné aux gestionnaires

Annexe I : ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP : UN EXEMPLE[50]

PISTES DE RÉFLEXION : ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP (MAI-JUIN) [51]	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?	

[50] 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. 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.

[51] 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 : www.education.gouv.qc.ca.

Outil destiné aux gestionnaires

PISTES DE RÉFLEXION : ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP (MAI-JUIN) [52]	Notes ou commentaires
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?	

[52] 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 : www.education.gouv.qc.ca.

Outil destiné aux gestionnaires

PISTES DE RÉFLEXION : ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DES COSP (MAI-JUIN)[53]	Notes ou commentaires
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?	

[53] 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 : www.education.gouv.qc.ca.

Outil destiné aux gestionnaires

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 COSP : exemples d'actions possibles[54]
☐ 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 : _____

[54] 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 : www.education.gouv.qc.ca.

Outil destiné aux gestionnaires

Projections : Pistes de réflexion pour les suites de la mise en œuvre des COSP[55]	
1. À ce stade-ci, de quoi avons-nous besoin pour poursuivre notre démarche?	
2. Quelles interventions allons-nous faire différemment?	

[55] 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 : www.education.gouv.qc.ca.

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 », dans *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 4e et 5e secondaire qui abandonnent l'école? », dans *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_ContrerEcartsReussite_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 : www.education.gouv.qc.ca.

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 : www.education.gouv.qc.ca.

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 : www.education.gouv.qc.ca.

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 : www.education.gouv.qc.ca.