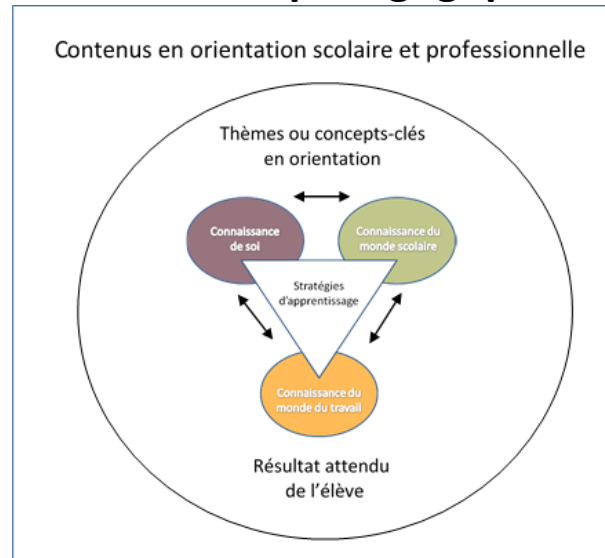


CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE (COSP)

Deuxième cycle du secondaire

Intentions pédagogiques



Juin 2019

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

Intentions pédagogiques liées aux COSP pour le deuxième cycle du secondaire

Mise en contexte

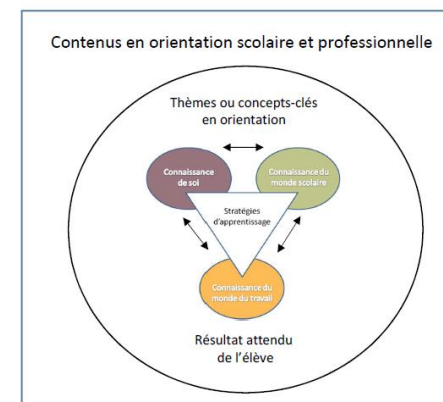
La sélection des apprentissages en orientation a été établie grâce à :

- 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 à tous les élèves du troisième cycle du primaire et à tous ceux du secondaire;
- nécessitent une dizaine d'heures par année (prévoir environ trois heures par COSP);
- entretiennent chez les élèves l'importance de se soucier de son orientation scolaire et professionnelle;
- sont confiés aux membres du personnel des écoles. Les conditions et modalités d'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'uniformité dans les services offerts d'une école à l'autre.



CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE (COSP)			
Deuxième cycle du secondaire			
AXES		Début du cycle (3 ^e secondaire)	Fin du cycle (4 ^e et 5 ^e secondaire)
Connaissance de soi : trois aspects	Personnel	ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL : élaborer l'ébauche de son profil personnel en s'appuyant sur ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et sur ses valeurs	BILAN DU PROFIL PERSONNEL : organiser ses apprentissages sur la connaissance de soi pour faire le bilan de son profil personnel PROJET DE VIE : anticiper l'ébauche d'un projet d'avenir (personnel, professionnel ou citoyen)
	Social		
	Scolaire		
Connaissance du monde scolaire		RÉPERCUSSIONS DES CHOIX SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE : anticiper les conséquences des choix personnels ou scolaires qui influencent la poursuite de son cheminement scolaire	PRÉPARATION À LA TRANSITION : s'autoréguler par rapport à sa préparation à la transition
Connaissance du monde du travail		PRÉFÉRENCES PROFESSIONNELLES ET PROFIL PERSONNEL : sélectionner des préférences professionnelles qui correspondent à son profil personnel	PERCEPTIONS ET RÉALITÉ DU MONDE DU TRAVAIL : vérifier ses perceptions par rapport à la réalité et aux exigences du monde du travail

PRÉAMBULE

L'OBJECTIF DES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

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

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

D'autres pistes d'intervention sont disponibles sur la plateforme de télécollaboration VIBE (<https://cosp.education.gouv.qc.ca/>), qui fournit du matériel clé en main pour faire vivre des COSP aux élèves. Dans la plupart des cas, il s'agit de situations d'apprentissage disciplinaire qui infusent un COSP. Ce matériel, conçu par des équipes appartenant à des commissions scolaires, accompagnées par des membres de l'équipe de soutien du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), est mis à la disposition de la communauté éducative responsable de la mise en œuvre des COSP. Ce matériel illustre 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.

UN CONTINUUM DE COSP POUR TOUS LES ÉLÈVES

Les COSP sont des contenus universels qui servent de balises pour structurer des apprentissages¹ 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 certains auteurs qualifient de « réelle éducation à l'orientation qui prend place durant toute la scolarité des élèves et qui vise à développer chez ceux-ci des compétences leur permettant d'opérer des choix et d'être en mesure de s'orienter tout au long de leur vie » (Paul et Suleman, 2005, cités dans Canzittu et Demeuse, 2017, p. 22).

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

Les **sept COSP** traités dans ce document **sont obligatoires pour tous les élèves du deuxième cycle** du secondaire. Ils se présentent en deux colonnes au tableau de la page 3. Une première colonne fournit les contenus qui s'adressent aux élèves du début du cycle (3^e secondaire), alors que les quatre contenus de la deuxième colonne sont destinés aux élèves de la fin du cycle (4^e et 5^e secondaire). Ces sept contenus du deuxième cycle du secondaire complètent le continuum des contenus en orientation, qui s'étale sur sept années.

PLANIFICATION DES COSP DU 2^E CYCLE DU SECONDAIRE

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

1. 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).

LES COSP AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE

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 présenté à la page 3 énumère les sept contenus obligatoires au deuxième cycle du secondaire. Chaque contenu est composé d'un **thème** ou d'un concept-clé en orientation, d'une **stratégie d'apprentissage** et d'un **indicateur observable**. Ces éléments qui constituent le COSP sont obligatoires. La stratégie d'apprentissage et l'indicateur observable sont regroupés dans ce que l'on appelle le résultat attendu de l'élève. L'expression *résultat attendu* est utilisée dans le sens de « ce qui résulte de... ». Elle ne fait aucunement référence à une évaluation quantitative. Le résultat attendu de l'élève est plutôt un indicateur observable qui :

- permet de savoir ce qui devrait résulter des connaissances acquises par les élèves sur un contenu;
- 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;
- permet aux acteurs scolaires d'observer si les élèves ont fait l'apprentissage.

LES COSP ET LES SERVICES COMPLÉMENTAIRES

Mentionnons que les contenus obligatoires en orientation ne se substituent pas aux services donnés par les professionnels de l'orientation dans les écoles secondaires. Alors que les COSP ont pour rôle d'introduire des thèmes liés à l'orientation auprès des élèves, ces professionnels détiennent l'expertise pour guider et conseiller les équipes-écoles dans la mise en œuvre des COSP et pour accompagner les élèves dans leur démarche d'orientation. Dans ce contexte, il est souhaitable de planifier les services professionnels et les interventions sur les COSP en partenariat pour que ces interventions et les actions du service d'orientation soient complémentaires.

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Le libellé de chaque COSP inclut un verbe désignant la stratégie cognitive ou métacognitive qui facilite les apprentissages chez les élèves. Le lecteur remarquera qu'à différents endroits dans ce document, des verbes tels que **produire, sélectionner, comparer, élaborer, anticiper, organiser, s'autoréguler et vérifier** sont intentionnellement utilisés. Ils font référence aux stratégies d'apprentissage obligatoires incluses dans les COSP (du primaire au secondaire) et rappellent la pertinence de les réinvestir régulièrement avec les élèves. Au deuxième cycle, certaines de ces stratégies font leur entrée dans les contenus, alors que les autres sont réutilisées. L'annexe 1 fournit des détails sur les stratégies d'apprentissage incluses dans les contenus du deuxième cycle.

DES MOYENS POUR FAVORISER DES APPRENTISSAGES LIÉS À DES COSP

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

Des informations détaillées sur l'infusion, la posture et la consignation sont disponibles dans le document qui présente les intentions pédagogiques du premier cycle du secondaire, accessible à l'adresse suivante : <https://cosp.education.gouv.qc.ca/>. À titre de rappel, voici un résumé concernant la posture et la consignation de l'information :

- **La posture**

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

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

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

- *Logan, je remarque que lorsque tu travailles en coopération, tu démontres un niveau d'engagement sans pareil et tu es naturellement porté à soutenir les membres de ton équipe. Tu fais aussi souvent référence aux activités communautaires de l'école dans lesquelles tu es engagé. Tu sembles avoir une disposition pour rendre service aux autres. Garde cela en tête, car ce sont des informations utiles qui pourront t'inspirer pour anticiper l'ébauche d'un projet d'avenir.*
- *Mamadou, quand on a fait référence à l'avenir, tu as dit qu'un jour, tu seras [nommer le métier ou la profession]. Conserve cette piste pour le travail en orientation que tu auras à faire pour anticiper un projet de vie. Tu pourrais t'y référer pour aller plus loin dans cette idée et anticiper la forme qu'elle prendrait.*

- *Olivia, dans ta dernière communication orale, tu as fait mention de tes ambitions de participer à Cégeps en spectacle l’an prochain et de faire partie des finalistes. Tu es un exemple de quelqu’un qui est capable de concilier la musique et les études. Poursuivre le développement de ton talent musical est un bel exemple de projet personnel. Tu pourrais conserver cette idée pour anticiper ton projet de vie.*

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

- **La consignation de l’information, mais d’abord l’intégration et la métacognition**

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

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

Voici quelques exemples :

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

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

TROISIÈME SECONDAIRE (début du cycle)

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (début du cycle)

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

COSP

ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL :

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

En bref, l'élève apprend :

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

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

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

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

Intention du COSP

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

L'objectif est de permettre à l'élève de commencer à dégager des éléments phares qui vont l'aider à amorcer une ébauche de son profil personnel. Pour le soutenir dans cet exercice, il aura recours à la stratégie cognitive *élaborer*. Élaborer signifie que l'élève réunit l'information (ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs) pour ensuite en dégager des éléments signifiants pour lui. Par exemple, il peut faire des liens entre eux, expliquer les liens qui illustrent comment il se perçoit ou présenter ces liens dans des exemples. Le but est d'élaborer une compréhension qui va lui servir à faire l'ébauche de son profil personnel. À noter que l'annexe 1 fournit des détails sur la stratégie d'apprentissage *élaborer*.

Définition du concept de profil personnel

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

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

Pourquoi ce contenu

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

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

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

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

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

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

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

Suggestions de pistes d'intervention

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

1) Réactiver les connaissances

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

2) Programmes disciplinaires (infusion)

L'infusion d'un COSP dans une discipline est une pratique gagnante. Dans certains contextes, elle peut trouver des ancrages signifiants dans une discipline plutôt que dans une autre. Rappelons toutefois que si une telle approche est privilégiée par l'école, elle doit prévoir de permettre à tous les élèves de troisième secondaire de vivre les apprentissages attendus par le COSP. Dans ce contexte, la vigilance est de mise si l'infusion est envisagée dans un programme optionnel.

Par exemple, le contenu peut être contextualisé en français dans une production appuyée sur un élément comme *la cohérence et l'organisation du texte*². L'adulte peut alors demander aux élèves de tenir compte, dans la rédaction d'un texte qui présente l'ébauche de leur profil personnel, soit de *la reprise de l'information*, soit de *l'harmonisation des temps verbaux autour du temps dominant (présent)*, soit de *la non-contradiction entre les éléments de l'explication*.

2. P2 : 44, 47, 70-72, 95-97, Progression des apprentissages du programme de français du deuxième 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)

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

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

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

4) Autres pistes

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

En terminant

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

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

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (début du cycle)

AXE 2 : Connaissance du monde scolaire

COSP

RÉPERCUSSIONS DES CHOIX SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE :

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

En bref, l'élève apprend :

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

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

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

Intention du COSP

Au début du deuxième cycle du secondaire, ce contenu donne à l'adolescente ou l'adolescent l'occasion de constater plus explicitement ce que ses choix personnels ou scolaires amènent comme répercussions et possibilités pour la poursuite de son cheminement scolaire. La stratégie métacognitive anticiper fournit à l'élève une chance de se projeter dans l'avenir pour tenter de prévoir en quoi ses choix personnels et scolaires peuvent avoir des conséquences sur lui, sur son avenir et sur son cheminement scolaire. Il est appelé à réfléchir aux retombées de ses choix et, par ricochet, aux décisions qu'il prend au quotidien. Il est encouragé à porter son regard sur les effets de ses décisions non seulement à court terme, mais aussi à moyen et à long terme. Ajoutons que lorsqu'il est question d'anticiper les répercussions des choix, les choix personnels sont également à considérer. À noter que l'annexe 1 fournit des détails sur la stratégie d'apprentissage anticiper.

Définition du concept de choix

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

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

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

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

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

Pourquoi ce contenu

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

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

En matière de choix scolaires, les élèves de troisième secondaire ont, par exemple, selon l'organisation scolaire dans laquelle ils évoluent, un choix de séquence mathématique à faire pour poursuivre leur cheminement l'année suivante. Ce choix viendra influencer ce qu'ils vivront comme conditions scolaires en quatrième et en cinquième secondaire. Pour que leur décision soit éclairée, l'école a avantage à les amener à réfléchir aux conséquences de leur choix, non seulement à court terme, mais également à moyen et à long terme. Par exemple, il est essentiel de savoir que le choix d'une séquence mathématique de nature plus scientifique (Sciences naturelles ou SN) exigera de l'élève un investissement de soi important et

fera appel à un intérêt pour la recherche et les sciences. L'élève doit donc être conscient des exigences de la séquence choisie et du fait qu'elle le prépare à des options collégiales. Les choix scolaires concernent aussi la décision de poursuivre ses études en formation professionnelle ou au collégial ou encore d'intégrer le marché du travail.

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

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

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

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

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

Suggestions de pistes d'intervention

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

1) Envisager des étapes pour faire un choix

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

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

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

2) Consolider la connaissance de soi

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

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

3) Répercussions des choix scolaires

En troisième secondaire, les élèves sont conviés à choisir des options de cours pour la quatrième et la cinquième secondaire. Que ce soit pour un cours de mathématique (CST, TS, SN)³, un cours de science (ST, ATS, STE, SE)⁴ ou un cours optionnel, ils font face à des choix qui auront des répercussions sur leur cheminement scolaire futur. Dans cet important contexte de vie, lorsque les élèves sont accompagnés par des acteurs signifiants, comme leur enseignante ou leur enseignant de mathématique, les professionnels de l'orientation ainsi que leurs parents, il ne peut y avoir que des bienfaits. En effet, pour anticiper les conséquences des choix qu'ils feront, les jeunes ont besoin d'avoir des informations précises en lien avec :

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

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

4) Répercussions des choix personnels

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

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

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

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

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

En terminant

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

Pour *anticiper*, c'est-à-dire pour être en mesure de prévoir l'avenir et de s'y projeter, l'élève a besoin d'information. Selon Christian Bégin (communication personnelle, 2018), lorsque l'élève n'a pas de connaissances, il y a des futurs qu'il ne peut pas anticiper⁵. L'utilisation de cette stratégie suppose donc que l'élève puisse préalablement recueillir de l'information de diverses sources et qu'il fasse l'exercice de produire différents scénarios de choix en précisant leurs avantages, leurs inconvénients et leurs répercussions sur son cheminement scolaire. Il doit en outre être capable d'étaler les répercussions de ces scénarios dans le temps (ex. : *Quelles sont en ce moment les retombées à prendre en considération dans ma situation actuelle? Qu'est-ce que j'entrevois comme conséquences l'an prochain? Qu'est-ce que cela m'ouvre ou me ferme comme porte pour mon cheminement postsecondaire?*).

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

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

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (début du cycle)

AXE 3 : Connaissance du monde du travail

COSP

PRÉFÉRENCES PROFESSIONNELLES ET PROFIL PERSONNEL :

sélectionner des préférences professionnelles qui correspondent à son profil personnel

En bref, l'élève apprend :

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

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

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

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

Intention du COSP

Dans le cadre des apprentissages en orientation du deuxième cycle du secondaire et dans la continuité de ceux réalisés au premier cycle, ce COSP amène l'élève à poser un regard éclairé sur le monde du travail en s'appuyant sur la connaissance de soi. La stratégie cognitive *sélectionner* sert à guider sa réflexion ou son exploration. Étant donné le sens du contenu, l'élève doit apprendre à tenir compte de son profil personnel (voir le thème du contenu **ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL**⁶) pour l'utiliser comme critère de sélection et ainsi en arriver à *sélectionner* au moins deux préférences professionnelles. Autrement dit, l'objectif est d'établir une correspondance entre soi et ses préférences professionnelles.

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

6. Le profil personnel est l'ébauche d'une image intégrée de soi qui réunit ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs.
Direction des services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé (DSECIMD)
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

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

Précisons aussi que l'intention du contenu n'est pas de valider les connaissances de l'élève sur un domaine professionnel, un métier ou une profession ni de se substituer à une démarche d'orientation entreprise avec le soutien de professionnels. Il s'agit plutôt de porter l'attention sur la description du résultat attendu de l'élève, qui suppose que l'apprenante ou l'apprenant est en mesure de *sélectionner* des préférences professionnelles qui *correspondent à son profil personnel* (critère de sélection) et d'en rendre compte. À cet égard, le contenu met l'accent sur la justesse de la concordance entre soi et ses préférences professionnelles. Cela signifie que l'élève est en mesure d'expliquer en quoi la sélection de ses préférences lui convient. À noter que l'annexe 1 fournit des détails sur la stratégie d'apprentissage *sélectionner*.

Définition du concept de préférence

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

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

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

Pourquoi ce contenu

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

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

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

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

Suggestions de pistes d'intervention

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

1) Réfléchir et se questionner

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

Se questionner sur son profil personnel :

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

Se questionner sur ses préférences :

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

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

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

2) Intégrer ses apprentissages

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

En terminant

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

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

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

QUATRIÈME ET CINQUIÈME SECONDAIRE (fin du cycle)

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (fin du cycle)

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

COSP

BILAN DU PROFIL PERSONNEL :

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

En bref, l'élève apprend :

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

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

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

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

Intention du COSP

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

Étant convié à faire le bilan de ce qu'il a appris sur lui, l'élève aura besoin d'*organiser* ses apprentissages. Le fait d'avoir recours à la stratégie cognitive *organiser* amène le jeune à reprendre les informations sur la connaissance de soi en vue de les réunir et de les agencer dans un ensemble qui va lui servir à faire des liens et à consolider son identité. À noter que l'annexe 1 fournit des détails sur cette stratégie d'apprentissage.

Définition du concept de bilan du profil personnel

Généralement, dans les écrits, la notion de bilan fait référence à l'opération qui permet de faire un retour sur le passé pour préciser la situation où l'on se trouve. À la fin du cycle, le thème du contenu **BILAN DU PROFIL PERSONNEL** invite l'élève à faire le point sur la connaissance de soi. Dans ce contenu, deux objectifs définissent les étapes du bilan : 1) s'accorder un temps d'arrêt pour prendre du recul et poser un regard sur le chemin parcouru afin d'en tirer des constats; 2) utiliser ces mêmes constats pour regarder vers l'avant et préparer son avenir⁷.

Pourquoi ce contenu

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

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

7. Ces objectifs s'inspirent de Claude Lemoine (2014) et de APEF et FEBI (s. d.).
Direction des services éducatifs complémentaires et de l'intervention en milieu défavorisé (DSECIMD)
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

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

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

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

Suggestions de pistes d'intervention

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

1) Rendre les apprentissages visibles

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

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

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

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

En terminant

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

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (fin du cycle)

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

COSP

PROJET DE VIE :

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

En bref, l'élève apprend :

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

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

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

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

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

Intention du COSP

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

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

Rappelons toutefois que l'« anticipation de l'avenir ne se réalise pas toujours pour autant par un projet circonscrit... » (Cournoyer, 2008, p. 61). En ce sens, il importe d'insister sur la notion d'ébauche. Deux éléments, soit la stratégie d'apprentissage *anticiper* et le descripteur observable (résultat attendu de l'élève) de ce contenu, c'est-à-dire *l'ébauche d'un projet d'avenir*, stipulent qu'il s'agit bel et bien d'une introduction à la notion de projet. Il faut comprendre par cela que l'intention du COSP est d'induire chez l'adolescente ou l'adolescent l'importance de mobiliser son pouvoir d'action pour anticiper un projet qui va influencer son avenir, puis d'entamer une réflexion en ce sens. À noter que l'annexe 1 fournit des détails sur la stratégie d'apprentissage *anticiper*.

Définition du concept de projet

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

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

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

Projet de vie : trois types

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

- Le projet personnel

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

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

- Le projet professionnel

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

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

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

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

- Le projet citoyen

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

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

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

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

Pourquoi ce contenu

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

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

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

- Conformément à l'intention éducative du DGF *Orientation et entrepreneuriat*, ce contenu vise « à amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société » (MELS, 2007, p. 7). Plus précisément, il vise à développer chez l'élève la « conscience des liens entre la connaissance de soi et ses projets d'avenir; la visualisation de soi dans différents rôles; et l'exploration de projets d'avenir en rapport avec ses champs d'intérêt et ses aptitudes » (MELS, 2007, p. 8);
- À l'adolescence, le jeune cherche à faire sa place au sein du système dans lequel il vit. Il a besoin d'être reconnu comme partie intégrante de la société (Carosin, 2013, citée dans Loisy et Carosin, 2017, p. 62). La construction d'un projet de vie est pour lui un moyen d'affirmer sa contribution. Le projet s'insère dans le parcours de l'élève et le mobilise dans la construction de sa vie (Savickas et al., 2009). C'est une forme de rituel qui façonne le passage de l'adolescence à l'âge adulte;
- « [L]'école a un rôle à jouer dans l'accompagnement du projet d'orientation, car quand l'élève a fixé ses buts, il peut voir autrement l'intérêt qu'il porte à certaines disciplines scolaires ou certains champs d'une discipline dont il n'avait pas perçu l'utilité tant qu'il n'avait pas élaboré de projet, et il peut se remobiliser sur les apprentissages, tout au moins sur certains apprentissages liés à son projet » (Lenoir, 2015, cité dans Loisy et Carosin, 2017, p. 83). Il est à noter que « les élèves qui n'auraient pas d'aspirations ou d'idées précises concernant les grandes lignes d'un projet scolaire et professionnel seraient plus à risque de changer de programme après les études secondaires ou d'abandonner leurs études » (Réunir Réussir, 2013, fiche 11, non paginé). Le fait d'anticiper l'ébauche d'un projet de vie suscite l'engagement du jeune. En effet, « c'est seulement en s'engageant dans des projets que des objectifs de carrière ou des buts à long terme peuvent émerger » (Young et Valach, 2006, p. 11).

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

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

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

Suggestions de pistes d'intervention

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

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

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

- Amener l'élève à préciser ce qu'il souhaite réaliser, ce qu'il cherche à accomplir ou comment ses ambitions pourraient trouver un écho dans un projet signifiant pour lui. Autrement dit, « [d]évelopper son aptitude à construire des projets qui incluent des intentionnalités⁸, des directions, des objectifs situés dans le temps et l'espace et des actions » (Young et Valach, 2006, cités dans Loisy et Carosin, 2017, p. 64);
- Encourager l'élève à se choisir des buts préférablement réalistes et à envisager des moyens concrets de passer à l'action pour atteindre ses buts;
- Souligner ses succès et les liens à faire avec son sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Les contextes où il vit du succès pourraient lui inspirer un projet de vie;
- Rappeler à l'élève que les liens entre ses matières préférées et ses aspirations peuvent le guider dans l'anticipation de son projet de vie;
- L'amener à formuler des questions pour anticiper l'ébauche d'un projet de vie, par exemple : *Quelles actions dois-je poser pour mener à terme mon projet? Comment vais-je m'y prendre? Par quelle étape commencer? Quelles sont les ressources, les organisations ou les personnes à consulter pour me guider? Ai-je besoin de prendre en considération des documents officiels pour faire avancer mon projet? Dois-je tenir compte d'un échéancier (ex. : il y a des dates butoirs avec lesquelles composer)?* Peu importe le type de projet, plusieurs dimensions communes (ex. : celles relatives à l'aspect budgétaire, aux déplacements ou aux contacts à établir) peuvent aussi être anticipées et contribuer à rapprocher l'élève d'un projet réalisable;
- Laisser à l'élève la liberté de choisir les moyens à utiliser pour présenter son projet;
- Demander aux jeunes de se fixer des buts d'apprentissage à court, à moyen et à long terme dans des disciplines scolaires déterminées, soit les aider à prendre conscience du fait que les connaissances qu'ils acquièrent et les compétences qu'ils développent leur confèrent un savoir-faire et un savoir-agir, souligner les situations qui les aident à réaliser qu'ils ont du pouvoir sur leur vie, etc. Savoir se fixer des buts, être au clair sur des connaissances et des compétences ainsi qu'adopter un comportement proactif sont des pistes utiles à réinvestir dans l'anticipation d'un projet de vie.

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

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

ÉDUCUER L'INTENTIONNALITÉ DE L'ÉLÈVE

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

Exemples de questions :

- Dans quel domaine ou dans quelle matière scolaire es-tu le plus à l'aise à l'école? Qu'est-ce que cela t'inspire quand tu envisages ton avenir?
- Quel projet correspondrait à ce que tu as le goût de faire dans la vie? Quels sont tes buts? Qu'est-ce que tu souhaiterais accomplir?
- Qu'est-ce qui te permettrait de te réaliser? Qu'est-ce que tu aurais à faire pour y arriver?
- Dans quel type de projet les personnes qui te connaissent bien et qui ont une influence positive sur toi (parents, connaissances, amis, etc.)⁹ t'imaginent-elles?
- Quelles sont les personnes qui sauraient t'épauler dans l'anticipation de ton projet? Qu'attends-tu d'elles?
- Où te vois-tu dans 10 ans, dans 20 ans? Qu'est-ce que tu t'imagines réaliser?
- Veux-tu poursuivre tes études ou intégrer la vie professionnelle? Que recherches-tu en prenant cette décision?
- Si tu envisages de poursuivre des études ou d'intégrer le marché du travail, quelles sont tes options?
- Quels sont les critères que tu juges importants pour te guider dans l'ébauche de ton projet de vie?
- Quel est ton plan A? Quelle solution de rechange ou quel plan B peux-tu prévoir?

Pistes complémentaires

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

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

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

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

En terminant

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

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

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

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

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

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (fin du cycle)

AXE 2 : Connaissance du monde scolaire

COSP

PRÉPARATION À LA TRANSITION :

s'autoréguler par rapport à sa préparation à la transition

En bref, l'élève apprend :

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

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

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

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

Intention du COSP

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

Du point de vue scolaire, différentes possibilités de transition s'offrent à l'élève, comme « entreprendre des études postsecondaires; s'inscrire en formation professionnelle; demander un transfert à l'éducation des adultes (16 ans); envisager une entrée sur le marché du travail » (MEES et CTREQ, 2018, p. 37). Il fait donc face à un contexte de vie qui l'invite à prendre des décisions concernant son avenir et, par conséquent, à se préparer à cette transition, ce qui est l'objectif de ce COSP. La stratégie *s'autoréguler* va soutenir son analyse et l'aider à déterminer ce qu'il peut modifier pour être prêt à aller de l'avant. À noter que l'annexe 1 fournit des détails sur cette stratégie d'apprentissage.

Définition du concept de transition

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

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

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

La stratégie métacognitive *s'autoréguler*¹⁰ invite l'élève à porter un regard sur lui-même. L'auto-observation, étape incontournable pour *s'autoréguler*, va lui fournir des repères pour qu'il prenne conscience des connaissances, des perceptions et des représentations qu'il a à l'égard de ce qui l'attend après son départ de l'école secondaire. Il pourra se demander, par exemple :

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

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

Pourquoi ce contenu

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

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

En effet, « le passage du secondaire au collégial peut être vécu comme un choc pour l'élève mal préparé aux exigences collégiales » (Paradis, 2000, p. 18). Pour expliquer cette réaction, des auteurs décrivent la transition comme une perte d'ancrage psychosocial (Lesourd, 2009; Schlossberg, 2005, cités dans Jacques, 2015). L'élève y perd ses repères. Il doit notamment gérer un changement de statut, par exemple du statut d'élève à celui de personne qui étudie au cégep ou qui entre sur le marché du travail. Aussi, dans son avis au ministre, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) recommande « d'amorcer la préparation aux études collégiales dès le 2^e cycle du secondaire » (CSE, 2010, p. 23). En effet, le fait de porter un regard sur l'avenir et de l'anticiper en s'appuyant sur le présent ainsi que d'envisager consciemment la transition qui approche encourage l'élève à exercer une autoanalyse de sa situation. Cette « capacité d'autoanalyse semble un facteur important relié à l'émergence des comportements adaptatifs » (Paradis, 2000, p. 21). Elle-même adaptative, l'autoanalyse aide l'élève à *autoréguler* ses pensées, ses perceptions, ses émotions, etc., donc à se créer de nouveaux repères pour ensuite procéder à des ajustements qui le rapprochent d'une réalité objective. Cette préparation lui permet d'apprivoiser le passage et d'amoindrir les distorsions entre ses perceptions et la réalité.

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

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

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

Suggestions de pistes d'intervention

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

1) Connaître les exigences scolaires¹¹

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

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

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

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

Étapes suggérées :

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

Exemple d'exercice proposé		La formation professionnelle	Le collégial	Le travail
PRÉPARATION À LA TRANSITION DU SECONDAIRE VERS... (cochez l'une des cases suivantes)				
<p><i>Pour me préparer au passage, j'inscris dans la colonne de gauche ce que je sais par rapport aux facteurs à considérer (mes perceptions).</i></p> <p><i>Après vérification, j'inscris ce que j'ai appris dans la colonne de droite (la réalité).</i></p> <p><i>Dans les cases au bas du tableau, je note mes constats et les ajustements faits à l'égard de mes perceptions.</i></p>				
FACTEURS À CONSIDÉRER ¹²	MES PERCEPTIONS ET LA RÉALITÉ			
	Mes perceptions, ce que je sais...	La réalité, ce que j'ai appris...		
Gestion de la liberté, de l'horaire				
Habitudes de travail				
Groupe de pairs				
Efforts et persévérance				
Quantité de travail				
Organisation et gestion du temps				
Étude, travaux et examens				
Mes constats...	Voici les ajustements que j'ai apportés à mes perceptions pour mieux me préparer à la transition			

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

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

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

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

2) Utiliser la stratégie *s'auto-réguler*

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

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

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

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

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

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

Exemples de questions pour favoriser l'utilisation de la stratégie métacognitive <i>S'AUTORÉGULER</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Quand tu penses à la transition qui approche, qu'est-ce que cela provoque chez toi (ex. : réactions, impressions, perceptions et émotions)? • Qu'as-tu fait jusqu'à maintenant pour te préparer à la transition? • Comment pourrais-tu décrire ton niveau de préparation par rapport à la transition? • Qu'est-ce qui t'amène à dire ça? Comment arrives-tu à cette réponse? • Que vois-tu de positif dans ta préparation à la transition? Quelles sont tes inquiétudes ou tes craintes? • Comment ces idées te sont-elles venues? 	S'auto-observer
<ul style="list-style-type: none"> • Sur quoi tes impressions par rapport à la transition qui approche reposent-elles? • En quoi tes perceptions sont-elles fondées? • Comment peux-tu vérifier si ce que tu envisages pour te préparer à la transition est adéquat? • De quoi as-tu besoin pour t'informer davantage et mieux te préparer? • Comment peux-tu vérifier si les informations que tu possèdes sont celles qui vont t'assurer de faire une transition efficace? 	S'informer
<ul style="list-style-type: none"> • Quel effet les nouvelles informations ont-elles eu sur tes perceptions à l'égard de la transition qui approche? • Maintenant que tu as pu vérifier des choses, quelles sont tes impressions par rapport à ton niveau de préparation? • Qu'as-tu revu à la lumière des nouvelles informations? • Qu'est-ce que tu as appris? • Que vas-tu faire pour mieux te préparer et t'auto-réguler par rapport à la transition? 	S'ajuster

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

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

3) Accompagnement, sources de soutien et jumelage

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

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

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

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

En terminant

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

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

CONTENUS EN ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE AU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (fin du cycle)

AXE 3 : Connaissance du monde du travail

COSP

PERCEPTIONS ET RÉALITÉ DU MONDE DU TRAVAIL : vérifier ses perceptions par rapport à la réalité et aux exigences du monde du travail

En bref, l'élève apprend :

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

Du premier cycle au deuxième cycle du secondaire

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

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

Intention du COSP

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

Dans le cadre des apprentissages en orientation du deuxième cycle du secondaire et dans la continuité de ceux réalisés au premier cycle, ce COSP fournit au jeune une occasion de mettre à jour ses perceptions à l'égard du monde du travail, puis de les *vérifier*. Pour l'élève, *vérifier* ses perceptions, c'est avoir recours à une stratégie d'apprentissage qui va l'amener à s'assurer que les perceptions qu'il nourrit par rapport à la réalité du monde du travail sont validées, c'est-à-dire qu'elles sont fondées, car elles prennent en considération des critères comme la justesse, la précision ou l'objectivité. À noter que l'annexe 1 fournit des détails sur cette stratégie d'apprentissage.

Définition du concept de perceptions

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

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

Pourquoi ce contenu

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

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

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

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

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

Liens avec les autres COSP du deuxième cycle du secondaire

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

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

Suggestions de pistes d’intervention

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

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

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

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

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

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

PERCEPTIONS ET RÉALITÉ DU MONDE DU TRAVAIL :
vérifier ses perceptions par rapport à la réalité et aux exigences du monde du travail

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

MES PERCEPTIONS ET LA RÉALITÉ			
Monde du travail	Mes perceptions ou ce que j'en sais	Mes découvertes ou ce que j'ai appris	Mes sources
Ex. : Précarité			
Mes constats...			

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

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

2) Programme *Éducation financière*¹³ et infusion

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

La compétence *Prendre position sur un enjeu financier* du programme *Éducation financière* exige de l'élève qu'il soit capable de privilégier une option. Selon ce programme, « privilégier une option parmi d'autres, c'est faire un choix » (MEES, 2018, p. 7). Pour prendre position, l'élève doit pouvoir *vérifier* les faits sur lesquels s'appuyer. Deux des trois enjeux financiers du programme d'études, soit **intégrer le monde du travail** et **poursuivre des études**¹⁴, sont plus pertinents pour le présent COSP. Dans les deux cas, le contexte d'apprentissage est propice pour aborder à la fois le COSP et la compétence du programme, donc, avoir recours à l'infusion.

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

En terminant

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

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

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

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

RÉFÉRENCES

Association paritaire pour l'emploi et la formation (APEF) et Association des fonds sociaux fédéraux et bicommunautaires (FEBI). (s. d.). Bilan de compétences : un outil de pilotage de son parcours professionnel. Repéré à <https://www.bilandecompetences.be/>.

Beaucher, C. (2001). *Les aspirations et les projets professionnels des jeunes inscrits en Formation aux métiers semi-spécialisés* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Rimouski).

Beaucher, C. (2006). Souffler sur les « étincelles d'intérêt » des adolescents pour que le feu de la passion prenne. *Vie pédagogique*, 2006(139), 47-51.

Beaucher, C. et Dumas, I. (2008). Les intentions d'avenir d'adolescents de cinquième secondaire : aspirations ou projets professionnels? *Carrièreologie*, 11(4), 607-628.

Bégin, L., Bleau, M. et Landry, L. (2000). *L'école orientante : la formation de l'identité à l'école*. Québec, Québec : Les éditions Logiques.

Boudrenghien, G., Nils, F., Jourdan, D. et Bourguignon, D. (2009). Perception de la perméabilité du marché du travail chez les jeunes en fin de secondaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38(1), 3-24. Repéré à <https://journals.openedition.org/osp/1819>

Bourdon, S. et Vultur, M. (2007). *Les jeunes et le travail*. Québec, Québec : Les éditions de l'IQRC (Presses de l'Université Laval).

Bucheton, D. (s. d.). *Les postures, manières langagières et cognitives de s'emparer d'une tâche* [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>

Canzittu, D. et Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA). (2004). *Transitions postsecondaires : rapport au ministre de l'Éducation du Québec*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CELA_Rapport_TransitionsPostSecondaires.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial : version abrégée*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0471-01.pdf>

Cournoyer, L. (2008). *L'évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et de collégiens lors des 18 premiers mois d'études : le rôle des relations sociales* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke). Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/937>

Cournoyer, L. et Lachance, L. (2014). *Le processus de prise de décision liée à la carrière chez les élèves de 4^e et 5^e secondaire de la Commission scolaire de Laval : rapport final déposé aux partenaires de la recherche (Collège Montmorency, Conférence régionale des élus de Laval et*

Commission scolaire de Laval). Repéré à <https://fr.slideshare.net/louisco/cournoyer-et-lachance-2014-le-processus-de-prise-de-dcision-relative-la-carrere-final>

Demers, L. (2012). *Les obstacles à la transition du secondaire au collégial : les leviers répertoriés dans les cours axés sur l'orientation scolaire et professionnelle* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Repéré à https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Essai_memoire_these/2012-2013/Memoire_-_Lucie_Demers.pdf

Fourchard, F. et al. (2017). Citoyenneté et orientation à l'adolescence : dialectique des processus identitaires et de socialisation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 46(1), 39-60.

Gagné, P. P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2008). *Apprendre... une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Georis, P. (2011). *Les jeunes et le travail, entre attentes et désillusions* (Notes éducation permanente n° 2011-05). Repéré à http://www.ftu-namur.org/fichiers/2011_05_Jeunes%20et%20travail.pdf

Gingras, M. (2015). Quelques repères conceptuels pour l'approche orientante au primaire. *Vivre le primaire*, 28(3), 38-44.

Glée, C. (2009). À quoi sert le projet professionnel? De l'impact d'un outil d'orientation professionnelle sur le management des ressources humaines ou : la prospective, versus individu. *Management & Avenir*, 5(25), 406-426.

Guichard, J. et Huteau, M. (2007). *Orientation scolaire et insertion professionnelle*. Paris : Dunod.

Hassounet, N. et Rafik, L. (2010, avril). *Orientation et projet professionnel*. Communication présentée au 2^e Colloque international sur l'employabilité et l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, Guelma, Algérie. Repéré à <https://tethys.univ-amu.fr/fr/reunion/2eme-colloque-international-lemployabilite-linsertion-professionnelle-diplomes-lenseignement>

Jacques, M.-H. (2015). *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Labbé, M. et Gachassin, B. (2012). Orientation professionnelle des jeunes et représentations sociales des métiers. *Chroniques du travail*, 2012(2), 86-111.

Laferrière, T. et al. (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.

Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels? *Enfance*, 2012(3), 313-327.

Larose, S. et Roy, R. (1996, mai-juin). *Les événements préoccupants des collégiens et les processus de soutien social pendant la transition secondaire-collégial*. Communication présentée au 8^e colloque de l'Association pour la recherche au collégial (ARC), Québec, Québec. Repéré à https://cdc.qc.ca/actes_arc/1996/larose_roy_actes_ARC_1996.pdf

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Guérin éditeur.

Lemoine, C. (2014). *Se former au bilan des compétences : comprendre et pratiquer la démarche* (4^e éd.). Paris, France : Dunod. Repéré à <https://www.dunod.com/sites/default/files/atoms/files/9782100705702/Feuilletage.pdf>

Little, B. R. et Chambers, N. C. (2000). Analyse des projets personnels : un cadre intégratif pour la psychologie clinique et le counselling. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 153-190.

Loisy, C. et Carosin, E. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 46(1), 61-87.

Marcotte, D., Viel, C., Paré, M.-L. et Lamarre, C. (2016). *Zenétudes : vivre sainement la transition au collège. Programme de prévention universelle* (5 vol.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Marcoux-Moisan, M. (2015). *Effet de la classe ou expériences scolaires? Étude sur l'élaboration et la variation des aspirations scolaires réalistes des étudiant(e)s canadien(ne)s au regard des études universitaires* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal [UQAM], Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13574>

Masdonati, J., Bangalie, M. et Cournoyer, L. (2016). *Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_AppOrientante_19-7030_.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle. Parcours de formation générale. Parcours de formation générale appliquée*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2013). *Contre le décrochage à la fin du secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). *Programme d'éducation financière*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte : projet Savoir, quatrième dossier*. Repéré à https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/Transitions-scolaires_Savoir.pdf

Office québécois de la langue française (OQLF). (2001). Percept. Repéré à http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8871269

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). (2013). *Guide de pratique : orientation en formation générale des jeunes*. Montréal, Québec : OCCOQ.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2004). *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*. Paris, France : 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*, 37(2), 267-288.

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

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

Savickas, M. L. et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.

Triomphe, C. E., Vial, B. et Lab jeunes ASTREES. (2015). *Dessine-moi le travail : quand les jeunes disent ce qu'ils ont sur le cœur* (Note ASTREES n° 11). Repéré à http://www.astrees.org/fic_bdd/article_pdf_fichier/1428413218_Note_Astrees_Jeunes_Travail_Engagement_mars_2015-3.pdf

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

Young, R. A. et Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation (traduit par B. Dumora et J. Guichard). *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35(4), 495-509.

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

Introduction

Ce texte amène des précisions, des clarifications et des exemples en lien avec les stratégies utilisées pour les COSP du deuxième cycle du secondaire. Rappelons d'abord que la stratégie d'apprentissage fait partie intégrante d'un COSP. Elle est ainsi obligatoire, tout comme le thème et le descripteur du résultat attendu, qui sont les deux autres éléments constituant le COSP. Les stratégies sollicitent l'engagement cognitif des élèves pour que ceux-ci puissent jouer un rôle actif et constructif dans l'apprentissage. Elles leur permettent d'être davantage outillés pour traiter l'information et s'orienter. Réinvesties dans divers contextes d'apprentissage, elles favorisent la réussite éducative. Elles sont donc très utiles à la fois pour l'apprentissage et pour l'orientation scolaire et professionnelle.

Quatre des six stratégies associées aux COSP du deuxième cycle du secondaire sont des stratégies cognitives. Elles sont utiles pour favoriser l'apprentissage de divers types de connaissances. Les stratégies *élaborer*, *organiser* et *sélectionner* sont des stratégies cognitives de traitement, c'est-à-dire qu'elles permettent à l'élève de traiter l'information dans le but de la comprendre, puis de l'intégrer à sa mémoire. La stratégie *vérifier* est une stratégie cognitive d'exécution. Ce type de stratégie sert à « l'utilisation et à la mise en action des connaissances déjà acquises dans les situations de production et de performance » (Bégin, 2008, p. 60). Enfin, les stratégies *anticiper* et *s'autoréguler* sont des stratégies métacognitives. Elles concernent « la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée » (Bégin, 2008, p. 55).

Il est intéressant de noter qu'« [e]n 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, cités dans Bégin, 2008, p. 47). L'utilisation de stratégies dans le contexte des COSP contribue au développement des compétences des élèves, notamment en ce qui a trait à l'orientation. Cela leur permet notamment de mobiliser les ressources nécessaires pour acquérir de façon plus durable de nouvelles connaissances relatives à l'information scolaire et professionnelle.

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

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

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

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

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

Les stratégies d'apprentissage incluses dans les COSP

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

RÉPARTITION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DANS LE CONTINUUM DES COSP				
Stratégies d'apprentissage	Primaire (3 ^e cycle)	Premier cycle du secondaire (1 ^{re} et 2 ^e sec.)	Deuxième cycle du secondaire	
			Début du cycle (3 ^e sec.)	Fin du cycle (4 ^e et 5 ^e sec.)
Produire	x			
Sélectionner	x	x	x	
Comparer	x	x		
Élaborer	x	x	x	
Anticiper		x	x	x
Organiser				x
S'autoréguler				x
Vérifier				x

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

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

<p style="text-align: center;">Élaborer (stratégie de traitement de l'information)</p>	<p style="text-align: center;">Anticiper (stratégie métacognitive)</p>
<p>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 (Bégin, 2008).</p> <p><i>Élaborer</i> est une stratégie cognitive de traitement. Contrairement au sens qu'on lui donne communément, <i>élaborer</i> ne veut pas dire « ajouter des détails ou en dire plus ». Cette stratégie est plutôt une opération cognitive utile pour assimiler l'information. L'élève donne un sens aux nouvelles connaissances en les reformulant dans ses propres mots afin de faire des liens avec ce qu'il connaît déjà (Brown et al., 2016). Autrement dit, la stratégie lui permet de développer sa pensée en transformant l'information. Elle lui permet aussi de s'approprier l'information pour la comprendre et l'emmagasiner ainsi plus facilement en mémoire, car il l'a vulgarisée dans ses mots.</p> <p>Dans le COSP portant sur le thème de l'ÉBAUCHE DU PROFIL PERSONNEL, la stratégie incite l'élève à comprendre ce qu'est un profil personnel et de quoi il est constitué.</p> <p><i>Élaborer l'ébauche de son profil personnel</i>, c'est ce que fait l'élève qui regroupe l'information qu'il détient sur la connaissance de soi pour ensuite l'approfondir, la transformer et l'intégrer dans un tout. En faisant des liens entre ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs, il crée du sens. La tâche d'élaborer son profil personnel l'amène à développer l'ébauche d'une image plus intégrée de lui-même.</p> <p>L'élève peut illustrer les liens qu'il a faits par des exemples ou des analogies ou en expliquant ce que l'exercice de créer l'ébauche de son profil personnel lui apporte pour approfondir la connaissance de soi. En ce sens, <i>élaborer</i> n'est pas synonyme de <i>faire un résumé</i>. C'est une stratégie qui permet à l'élève d'aller plus loin en lui fournissant de nouveaux repères pour qu'il se forge une représentation de soi qui commence à prendre forme dans un profil personnel.</p>	<p>Définition : Tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles. Exemples d'actions, techniques ou procédures : identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir; considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles; créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles; planifier; émettre des hypothèses (Bégin, 2008).</p> <p><i>Anticiper</i> est une stratégie métacognitive. Elle suggère la nécessité, pour l'élève, d'avoir recours à des connaissances déjà acquises qui servent d'appuis pour tenter de prévoir ou d'imaginer des suites possibles.</p> <p>Le thème du contenu RÉPERCUSSIONS DES CHOIX SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE exige que l'élève anticipe les conséquences, positives ou négatives, des choix personnels et scolaires qui ont une influence sur la poursuite de son cheminement scolaire.</p> <p>Pour anticiper, l'élève a besoin de s'appuyer sur des éléments connus. Par exemple, concernant les choix scolaires, l'école s'assure que les élèves ont une connaissance des choix qui sont offerts pour la poursuite de leur cheminement. C'est à partir de cette connaissance qu'ils peuvent ensuite tenter de prévoir ceux qui s'appliquent à eux et d'anticiper leurs répercussions sur leur cheminement scolaire.</p> <p>Anticiper les conséquences de ses choix personnels exige que l'élève pose un regard réflexif sur les décisions qu'il prend en tentant de prévoir les répercussions qu'elles peuvent avoir sur la poursuite de son cheminement.</p> <p>Si les élèves ont peu de connaissances par rapport aux choix qu'ils font ou qu'ils ont à faire, il importe de remédier à cette situation avant de leur demander d'anticiper. « Si je n'ai pas de connaissances, il y a des futurs que je ne peux pas anticiper » (C. Bégin, communication personnelle, 2018)¹⁵.</p>

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

Sélectionner

(stratégie de traitement de l'information)

Définition :

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

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

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

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

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

<p style="text-align: center;">Organiser (stratégie de traitement de l'information)</p>	<p style="text-align: center;">Anticiper (stratégie métacognitive)</p>
<p>Définition : Construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permettent d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative. Exemples d'actions, techniques ou procédures : Créer ou appliquer une mnémotechnique, construire des schémas, construire des diagrammes ou des tableaux, regrouper en fonction de caractéristiques, regrouper par classes ou par ensembles, etc. (Bégin, 2008).</p> <p><i>Organiser</i> est une stratégie cognitive de traitement. Elle concerne les connaissances acquises. Dans le COSP BILAN DU PROFIL PERSONNEL, elle sert à mettre de l'ordre dans l'ensemble des informations accumulées sur la connaissance de soi pour que l'élève puisse se construire une vision globale et dresser le bilan de son profil personnel.</p> <p>Organiser des éléments d'information aide l'élève à les mettre en relation les uns avec les autres et à créer un tout. C'est une stratégie qui mène plus loin, car « le tout est plus grand que la somme des parties » (Confucius). <i>Organiser</i> facilite l'ancrage dans la mémoire et donc l'apprentissage des connaissances.</p> <p><i>Organiser</i> peut prendre plusieurs formes. Par exemple, un élève pourrait se créer des catégories pour classer ensemble des informations sur des métiers de la construction ou de l'environnement. Un autre pourrait faire le point sur ses différents domaines d'intérêt en les intégrant dans un schéma.</p> <p>Avec le thème du contenu BILAN DU PROFIL PERSONNEL, l'élève est amené à repérer les connaissances acquises sur soi. Par la suite, on l'invite à regrouper ses connaissances en catégories, par exemple selon ses intérêts, ses aptitudes, ses aspirations et ses valeurs. L'exercice amène l'élève à dresser un bilan qui précise les aspects de son profil personnel. Il pourrait illustrer son bilan en choisissant une forme qui traduit l'état de l'organisation de ses connaissances (schéma, carte conceptuelle, tableau, etc.).</p>	<p>Définition : Tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles. Exemples d'actions, techniques ou procédures : identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir; considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles; créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles; planifier; émettre des hypothèses. (Bégin, 2008).</p> <p><i>Anticiper</i> est une stratégie métacognitive. Elle suggère la nécessité, pour l'élève, d'avoir recours à des connaissances déjà acquises qui servent d'appuis pour tenter de prévoir ou d'imaginer des suites possibles.</p> <p>Le thème du contenu PROJET DE VIE exige que l'élève anticipe l'ébauche d'un projet d'avenir (personnel, professionnel ou citoyen).</p> <p>Pour anticiper, l'élève a besoin de s'appuyer sur des éléments connus. Par conséquent, l'école s'assure que les élèves ont une connaissance de chacun des trois types de projets précisés dans ce COSP. C'est à partir de cette connaissance qu'ils peuvent ensuite tenter de prévoir le type de projet de vie qui les intéresse, puis d'en faire une ébauche. En d'autres mots, l'élève doit d'abord prendre connaissance de ce qui caractérise chacun des types de projets. Puis, il <i>sélectionne</i> celui qui s'applique à sa situation et anticipe ensuite les grandes lignes qui lui permettront de donner forme au projet d'avenir qu'il envisage d'entreprendre après avoir quitté l'école secondaire.</p> <p>Si les élèves ont peu de connaissances sur les choix possibles, il importe de remédier à cette situation avant de leur demander d'anticiper. « Si je n'ai pas de connaissances, il y a des futurs que je ne peux pas anticiper » (C. Bégin, communication personnelle, 2018)¹⁶</p>

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

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

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

RÉFÉRENCES

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

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.

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

Canzittu, D. et Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Office québécois de la langue française (OQLF). (2019). Choisir et sélectionner. Repéré à http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?T1=S%C3%A9lectionner+&btn_chercher=CHERCHER&id=4602