Document généré le 12 oct. 2024 04:45

Cahiers de la recherche en éducation

L'éducation à la carrière : une avenue pour le développement concomitant des habiletés langagières et de préparation au travail dans les cours de français au secondaire

Godelieve Debeurme

Volume 6, numéro 1, 1999

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1017011ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1017011ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)
2371-4999 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Debeurme, G. (1999). L'éducation à la carrière : une avenue pour le développement concomitant des habiletés langagières et de préparation au travail dans les cours de français au secondaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, *6*(1), 57–80. https://doi.org/10.7202/1017011ar

Résumé de l'article

Ce texte traite de l'expérimentation d'une douzaine d'activités inspirées de l'approche d'éducation à la carrière. Se suivent la présentation du concept appliqué dans la recherche qui sert de problématique, une vue d'ensemble des situations d'apprentissage expérimentées avec 50 élèves de troisième secondaire et l'exposé d'un certain nombre de résultats liés au rendement en vocabulaire et à l'intérêt pour le français en général, obtenus à la suite de l'expérimentation. L'expérience a permis de réfléchir à la mise en place de projets susceptibles de répondre aux différentes récriminations des jeunes quant à leur implication dans les apprentissages, à la diversification des moyens d'apprentissage dans les cours de français et à une alternative au cours d'éducation au choix de carrière dont la réforme du curriculum met en cause l'existence.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1999

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Cahiers de la recherche en éducation, vol. 6, nº 1, 1999, p. 57 à 80

L'éducation à la carrière : une avenue pour le développement concomitant des habiletés langagières et de préparation au travail dans les cours de français au secondaire

Godelieve **Debeurme**
Université de Sherbrooke

Résumé – Ce texte traite de l'expérimentation d'une douzaine d'activités inspirées de l'approche d'éducation à la carrière. Se suivent la présentation du concept appliqué dans la recherche qui sert de problématique, une vue d'ensemble des situations d'apprentissage expérimentées avec 50 élèves de troisième secondaire et l'exposé d'un certain nombre de résultats liés au rendement en vocabulaire et à l'intérêt pour le français en général, obtenus à la suite de l'expérimentation. L'expérience a permis de réfléchir à la mise en place de projets susceptibles de répondre aux différentes récriminations des jeunes quant à leur implication dans les apprentissages, à la diversification des moyens d'apprentissage dans les cours de français et à une alternative au cours d'éducation au choix de carrière dont la réforme du curriculum met en cause l'existence.

Introduction

Au Québec, environ un tiers des élèves quittent l'école avant l'obtention du diplôme d'études secondaires. Si les uns la délaissent à cause d'une démotivation croissante au fil des ans, les autres terminent difficilement, par manque d'intérêt, les programmes dans lesquels ils sont inscrits. Leur faible investissement personnel engendre des déficiences considérables sur le plan de la formation de base, soit dans l'apprentissage du français, ce qui a des conséquences néfastes pour une intégration adéquate au monde du travail. Afin de réduire cette démotivation et d'intervenir avant que les jeunes ne décrochent, une approche éducative, le *Career Education* a été conçue aux États-Unis dans les années soixante-dix, particulièrement avec des élèves en difficulté d'apprentissage. Par une démarche de partenariat école-travail, elle vise surtout à établir des liens entre les apprentissages scolaires et les connaissances nécessaires pour évoluer sur le marché du travail.

À l'instar de ces expériences et en réponse aux multiples incitations au partenariat avec les milieux extérieurs à l'école, qui n'ont fait d'ailleurs qu'augmenter durant ces dernières années (Conseil permanent de la jeunesse, 1995 ; Commission des États généraux sur l'éducation, 1996 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1998 ; Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997), il est apparu pertinent d'envisager la mise en place d'une expérience semblable au Québec, particulièrement avec des élèves en difficulté ou démotivés.

1. Position du problème

Le premier problème que nous avons considéré dans le cadre de cette étude[1] est celui de la démotivation vis-à-vis de l'école, qui n'est pas un phénomène nouveau. Déjà en 1986, le Conseil supérieur de l'éducation (1986, 1990, 1994a, 1994b) rapporte que des élèves perçoivent l'école comme un moule rigide fait pour les «bolés». Si l'école ne réussit pas à accrocher l'intérêt d'un bon nombre d'élèves, à les mettre à l'ouvrage, c'est selon eux, en bonne partie, parce qu'elle ne fait pas assez de liens entre les apprentissages scolaires et la vie réelle ou la vie de travail (Conseil permanent de la jeunesse, 1992 ; Parent et Paquin, 1994) ni ne souligne leur utilité. Les jeunes veulent que l'école axe davantage la formation sur les

1. Cet article reprend en partie la recherche doctorale de l'autrice qui a bénéficié du soutien financier du CRSH ; il participe aussi de l'ensemble des travaux de recherche du Centre de recherche sur l'éducation et le travail (CRET) de l'Université de Sherbrooke.

habiletés nécessaires à un bon fonctionnement dans la vie quotidienne et sur le marché du travail et leur donne plus d'informations scolaires et professionnelles. D'ailleurs, selon Bouffard (1993), ceux qui croient à l'utilité du travail scolaire pour l'avenir ont une plus grande motivation et obtiennent de meilleures notes ; en outre, ceux qui ont un objectif professionnel sont souvent plus motivés que ceux qui n'en ont pas, indiquent Darveau et Viau (1997).

Mais le problème de la démotivation scolaire ne se réduit pas au seul aspect de l'utilité des apprentissages pour l'avenir ni aux objectifs professionnels. Beaucoup d'autres facteurs influencent la motivation scolaire, tels que l'estime de soi, la perception de ses compétences, de la contrôlabilité interne ou externe de la tâche demandée, le soutien offert à l'élève, l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces, l'attitude de confiance et l'implication de l'enseignant, etc. Ceci dit, nous considérons principalement ici la valeur de la tâche en lien avec la perspective future. Plusieurs auteurs (Archambault et Chouinard, 1996 ; Bouffard, 1993 ; Nuttin, 1985 ; Viau, 1994) ont établi le lien entre l'intérêt, la valeur de la tâche pour l'avenir et l'engagement dans les apprentissages pour atteindre des buts. Mais l'individu doit percevoir ces buts comme réalistes, réalisables et concrets. « L'intérêt, rappellent Archambault et Chouinard (1996), est une force directrice capable d'amener l'élève à s'engager dans des domaines d'activités dans lesquels il poursuivra des buts réels et manifestera un haut degré de motivation » (p. 116). Toutefois, la volonté de bien faire et d'entreprendre une activité semble aller de pair avec la valeur qu'a cette activité pour l'avenir de l'individu. La perspective future est un élément clé pour la motivation et ne peut être dissociée du but à atteindre ou du projet personnel, à caractère vocationnel par exemple. L'individu a besoin de se prouver quelque chose pour se bâtir une image positive de soi. Il paraît dès lors crucial de formuler des objectifs d'apprentissage à la portée de l'élève, en fonction des choix qu'il aura faits, mais aussi de considérer que « la variété des situations d'apprentissage, la surprise et la nouveauté ont un effet positif sur la motivation et le rendement [...]. C'est souvent à partir d'activités scolaires particulières que se développent les goûts ainsi que l'orientation scolaire et professionnelle des élèves (*Ibid.*, p. 117).

Aux dires des jeunes, ces activités particulières font tellement défaut dans les cours que certains élèves, particulièrement ceux qui recherchent des activités plus concrètes, se désengagent. S'ensuivent souvent un manque de connaissances langagières, de faibles compétences de base et un cumul d'échecs. De fait, trop de jeunes, selon Aubin (1994), décrochent du secondaire à cause de leurs difficultés en français, soit en lecture, assise des apprentissages dans toutes les matières. À

ce sujet, Jezak (1995) rapporte des données assez alarmantes. En effet, selon les résultats aux tests administrés par Statistique Canada, près de 30 % des diplômés du secondaire restent analphabètes fonctionnels. Simultanément les changements constants et les exigences croissantes des milieux de travail contraignent les employeurs qui cherchent à se doter d'une main-d'œuvre qualifiée, à devoir déplorer, chez les jeunes, le manque de maîtrise des habiletés essentielles à l'intégration au travail, dont la prise de décision, l'initiative, le travail d'équipe, et particulièrement celle qui nous préoccupe, l'absence d'habiletés langagières orales et écrites.

Étant un processus actif et interactif, l'apprentissage et la maîtrise de la langue orale et écrite nécessitent l'engagement et la persévérance de l'élève. Or, pour soutenir l'engagement de l'élève dans ses apprentissages en français, matière souvent à l'origine de ses échecs, plusieurs auteurs (Gervais, 1993 ; Pagé, 1993) confirment qu'une certaine cohérence entre les objectifs linguistiques de l'école et ceux de la vie quotidienne et du marché du travail est indispensable. Selon Ouellet (1997), pour permettre la construction des savoirs, il est essentiel de soumettre les élèves à des situations variées, complètes ou complexes (résolution de problèmes) où le transfert des apprentissages dans la vie quotidienne ou de travail est possible, tout en tenant compte de leurs intérêts, de leurs perceptions d'eux-mêmes et de leur environnement.

Un autre problème traité est celui du manque de préparation des jeunes au monde du travail. Ces derniers prétendent ne pas recevoir assez d'informations du monde du travail ni avoir suffisamment de contact avec des professionnels ou de vrais travailleurs qui pourraient les entretenir des réalités du monde du travail. Ces informations sont pourtant nécessaires à leur orientation professionnelle (Gingras et Chagnon, 1997) et à leur motivation à poursuivre des études. Au sortir de l'école, ces jeunes connaissent mal leurs habiletés, leurs aptitudes et leurs intérêts ; ils ont peine à se déterminer une orientation pour l'avenir. Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) confirme que « les moyens mis en place à l'école secondaire pour informer adéquatement l'élève et l'aider à choisir son orientation professionnelle sont loin de répondre aux besoins des jeunes » (p. 32).

Ces divers constats indiquent qu'il faut s'inquiéter des pratiques actuelles jugées inadaptées à un bon nombre d'élèves, qu'il faut prioriser des approches pédagogiques diversifiées, capables de motiver les jeunes en difficulté, de les amener à s'investir dans les apprentissages scolaires et à trouver le chemin de la réussite scolaire.

2. Proposition d'intervention

L'approche que nous avons explorée paraît une avenue possible pour les écoles québécoises et elle répondrait aux différentes recommandations formulées antérieurement. Elle rejoint aussi le nouveau concept d'«école orientante» préconisé actuellement dans notre système éducatif. Elle est inspirée du *Career Education* américain – traduit par l'Éducation à la carrière ou l'Éducation au travail – instauré par Hoyt (1976) selon qui

> *l'utilisation de toute la communauté comme un laboratoire d'apprentissage et de personnes de cette communauté comme des ressources pour implanter l'éducation à la carrière dans les classes, sous la direction de l'enseignant, a amené un grand développement de moyens, de matériel, de milieux et de ressources pour rendre l'apprentissage plus intéressant et plus significatif autant pour les enseignants que pour les élèves* (p. 17).

Hoyt définit la carrière comme la totalité des expériences de travail rémunérées ou non, accompli par un individu tout au long de sa vie. Son but principal est de faire acquérir à chaque individu des habiletés, des connaissances et des attitudes signifiantes permettant la transition et l'intégration au monde du travail.

Prenant appui sur les principes de l'infusion et de la collaboration, l'approche d'éducation à la carrière fait preuve d'un souci de contextualiser les apprentissages. En effet, c'est en intégrant aux matières scolaires des activités visant l'exploration du monde du travail et de ses différentes caractéristiques (infusion) ainsi que par la «collaboration» avec le monde extérieur à l'école qu'elle veut motiver les jeunes à s'engager dans leurs apprentissages. Pour ce faire, elle choisit l'utilisation de documents authentiques écrits et audiovisuels, les projets d'équipe et de partenariat avec les milieux de travail, des témoignages de travailleurs, la visite participative dans des usines, des commerces, etc. L'important est de respecter, dans tout le processus d'enseignement, le lien entre les apprentissages scolaires et le monde du travail afin d'augmenter les connaissances scolaires des élèves tout en favorisant leur développement de carrière.

Parmi les programmes d'éducation à la carrière, ceux qui nous intéressaient vérifiaient les effets de l'infusion sur les résultats en langue maternelle ainsi que sur l'intérêt envers cette matière. Les expériences consultées ont été menées de 1985 à 1993, auprès d'élèves de la neuvième à la douzième année, «à risque» ou décrocheurs potentiels, présentant des habiletés langagières peu développées pour leur âge. Il s'agissait d'augmenter les habiletés en langue maternelle et en

langue seconde à partir de contenus à caractère «vocationnel» et de permettre aux élèves de formuler des objectifs de carrière clairs et réalistes pour les garder le plus possible à l'école.

Plusieurs analyses, dont celles de Campbell, Connelle, Boyle et Bhaerman (1983), de Bucknam et Brand (1983) et de Evans et Burck (1992), concluent que dans la majorité des classes où il y a eu infusion, les stratégies d'intervention ont eu un effet bénéfique sur le rendement scolaire et sur une plus grande présence à l'école des élèves participant aux programmes, comparativement à ceux qui n'ont pas pris part aux programmes d'éducation à la carrière. Il en va de même pour les études rassemblées par Katzman (1995) qui visaient la transition école-travail dans des écoles secondaires américaines ou par Hiebert (1995) qui a analysé les programmes mis en place au Canada.

Des résultats révélateurs ont également été rapportés par deux autres études (Brusoski, Golin, Gallagher et Moore, 1993 ; Johnson et Smouse, 1993) préoccupées de préparer les jeunes à la vie de travail par l'intégration de notions relatives à la carrière dans les apprentissages scolaires et par la collaboration active des membres de la communauté. La plupart de ces études rapportent une diminution du taux de décrochage des élèves en difficulté. Il y est également fait mention d'une amélioration de l'image de soi. Certaines rapportent un gain quant au développement des habiletés langagières en langue maternelle et en langue seconde. Mais c'est là justement que résident pour nous les principales limites de ces études. En effet, la majorité des programmes ont surtout axé l'analyse des effets sur l'intérêt suscité par les programmes, sur l'attitude du jeune envers l'école, sur sa capacité de prise de décisions et sur les relations interpersonnelles plutôt que vers l'effet de ces programmes sur le rendement scolaire, même si c'était un des objectifs annoncés. Les auteurs admettent ne pas avoir de données statistiques sur les acquisitions en langue maternelle parce que la plupart de ces effets ont généralement été recueillis par des tests maisons non standardisés, dont la validité et la fidélité n'ont pas été vérifiées scientifiquement. Ils rapportent aussi que, dans les classes du secondaire, il a été plus difficile d'analyser les résultats de façon scientifique puisque la variable «enseignant» – qui diffère pour chacune des matières et qui a pu appliquer l'approche selon sa perception – est constamment intervenue. Le fait que personne n'a une vue très claire des effets à long terme des pratiques d'éducation à la carrière sur les attitudes et les habiletés des jeunes concernés par les divers programmes peut aussi être considéré comme une lacune.

Malgré ces limites, nous avons cru bon, devant l'inexistence d'une telle application de l'approche d'éducation à la carrière au Québec, de tenter une expérience semblable dans un milieu scolaire avec des élèves de troisième secondaire.

3. Objectif de recherche

Notre objectif était d'examiner si l'introduction d'un nombre d'activités d'éducation à la carrière pouvait augmenter l'intérêt pour le français en général ainsi que les résultats aux acquisitions lexicales auprès d'élèves de troisième secondaire. À l'instar de ce qui a été traité dans le contexte théorique quant à la valeur de la tâche pour la motivation et la performance (l'augmentation de l'intérêt peut contribuer à l'engagement et au rendement), il nous semblait important de vérifier si des élèves plus intéressés par des activités de français inspirées de l'éducation au travail obtiendraient des résultats plus élevés que les élèves moins intéressés ; ensuite, si des élèves plus faibles ont pu bénéficier davantage d'une telle approche éducative axée sur des activités plus concrètes ou fonctionnelles et enfin si l'expérience globale a influencé favorablement l'intérêt et le rendement de l'ensemble des sujets.

4. Démarche méthodologique

4.1 L'échantillon et ses caractéristiques

L'expérimentation s'est déroulée avec un échantillon de 50 sujets, 24 filles et 26 garçons, de troisième secondaire. Parmi ces sujets, 19 (38 %) étaient considérés en difficulté et reprenaient le cours de français de troisième secondaire.

Les élèves du groupe expérimental ont été répartis en élèves plus faibles et plus forts. D'une part, ceux qui ont obtenu 63 % et moins à l'épreuve globale de vocabulaire administrée en prétest forment le groupe des plus faibles (N = 20); d'autre part, ceux qui ont obtenu 73 % et plus forment le groupe des plus forts (N = 21). Les sujets situés entre les deux, soit ceux du groupe moyen, n'ont pas été considérés. Nous avons également identifié un groupe d'élèves plus intéressés et moins intéressés. Cette division est basée sur la distribution des niveaux d'intérêt exprimant l'intensité de leur appréciation des activités proposées, sur une échelle de Likert de 1 à 4 (voir *infra*).

Le groupe contrôle a été constitué d'élèves de troisième secondaire d'une autre école, présentant des caractéristiques équivalentes. Les 50 élèves (24 filles et 26 garçons) ont été choisis, sur la base des résultats équivalents à l'épreuve globale de vocabulaire administrée en prétest, pour être jumelés aux sujets du groupe expérimental.

Pour chaque groupe, nous avons calculé la moyenne en pourcentage (M %) et l'écart-type (E.T.) obtenus à la note totale, au vocabulaire général et au vocabulaire spécifique. La comparaison des résultats entre les différents groupes s'est faite par l'application du test t de Student. Pour compléter l'analyse quantitative, nous avons examiné la distribution et l'évolution du niveau d'intérêt et de non-intérêt ainsi que les motifs d'intérêt et de non-intérêt exprimés par les élèves pour les activités proposées. Ce sont là des aspects que nous n'abordons pas ici.

Les habitudes pédagogiques des deux enseignantes responsables des groupes expérimental et contrôle ont été semblables. Elles avaient respectivement 5 et 6 années d'expérience d'enseignement en troisième secondaire. Elles préconisaient l'utilisation du matériel didactique disponible à l'école, soit les textes dans les livres de lecture et les exercices. Elles n'offraient pas de projets aux élèves et le travail en équipe était occasionnellement autorisé.

4.2 La cueillette des données

La cueillette s'est effectuée à partir de la douzaine de situations éducatives conçues en collaboration avec des ressources du milieu de travail et préexpérimentées, ainsi qu'à l'aide d'une distribution des niveaux d'intérêt sur une échelle de Likert et de commentaires des élèves à des questions ouvertes.

4.2.1 Les situations éducatives

La douzaine de situations éducatives bâties et expérimentées tente, par l'infusion et la collaboration, d'intégrer des notions visant la préparation à la vie de travail. Ces activités ont été choisies à la suite d'une préexpérimentation de 25 situations. Elles se caractérisent par la variété des moyens pédagogiques qui font appel à des collaborateurs extérieurs issus de divers milieux de travail, par l'utilisation de textes et de matériel audiovisuel s'inspirant de sources documentaires provenant de différents secteurs professionnels et du monde du travail ainsi que

des témoignages et des reportages télévisés, enregistrés avec des travailleurs. Elles ont été développées autour de trois thèmes : communication et médias ; mode et habillement ; services publics, soit le service de police et l'hydroélectricité. Les élèves ont participé à des activités individuelles et collectives de compréhension et de productions orales et écrites. Les moments d'intervention se sont échelonnés sur trois cycles de neuf jours avec six périodes de français de 75 minutes. Dans chaque cycle, un nouveau thème a été abordé. Nous avons personnellement assuré l'animation de nos activités et fourni tout le matériel nécessaire aux élèves. Chaque cycle a été entrecoupé de neuf jours d'enseignement traditionnel dispensé par l'enseignante régulière pour permettre aux élèves et à l'enseignante de garder un contact. Une semaine avant le début de l'intervention, nous étions quotidiennement présente afin de saisir la dynamique de groupe et d'apprendre les règlements de la classe. Durant notre expérimentation, nous sommes restée le plus fidèle possible à notre planification.

4.2.2 Les instruments d'évaluation

Les épreuves de vocabulaire et leur contenu – Deux sortes d'épreuves de vocabulaire ont été développées pour vérifier l'acquisition du vocabulaire général et spécifique placé en contexte et couvrant les secteurs professionnels étudiés. Une première a été administrée après chaque thème et une deuxième a été utilisée, en prétest et en post-test, avant et après l'expérience de l'ensemble des activités d'éducation à la carrière. Les deux groupes, expérimental et contrôle, ont participé à la passation des deux épreuves.

Épreuve de vocabulaire administrée après chaque thème – L'épreuve qui nous semblait appropriée pour mesurer les acquisitions lexicales reliées à chaque thème est basée sur la technique de closure de type limité, soit celui où seul le mot exact est accepté comme bonne réponse et où chaque mot ne peut être utilisé qu'une seule fois. Cela consiste à joindre au texte la liste de mots à utiliser, pour aider le groupe contrôle, qui n'avait pas reçu un enseignement systématique du vocabulaire choisi, à répondre à l'épreuve. Celle-ci compte de 250 à 400 mots et elle a été administrée après chacun des thèmes. Les mots provenaient du contenu des différentes situations d'apprentissage. À tous les 30 ou 40 mots à compléter, cinq mots pièges ont été ajoutés pour éviter que l'élève n'applique l'élimination dans le choix des termes au lieu d'utiliser le contexte.

Épreuve globale administrée en prétest et en post-test – L'épreuve globale pour évaluer les acquisitions en vocabulaire consécutive à l'ensemble des activi-

tés d'éducation à la carrière prend la forme d'une épreuve simplifiée de choix de réponses; elle utilise la technique de labyrinthe, une variante du test de closure qui se rapproche du test de closure limité, puisque les élèves choisissent leurs réponses parmi trois possibilités de mots qui sont présentés entre parenthèses dans la phrase.

Le vocabulaire général et spécifique au monde du travail retenu pour l'évaluation était constitué de mots qui ont été utilisés plus d'une fois, soit dans les documents écrits qui accompagnent les guides d'apprentissage que nous avons développés, soit dans les exposés des conférenciers, soit dans les reportages télévisés, réalisés pour notre expérimentation.

Si nous avons retenu le vocabulaire comme élément d'évaluation, c'est parce que la maîtrise du vocabulaire prend une place importante dans l'activité de lecture, compétence considérée comme essentielle pour une bonne intégration et une évolution dans le travail. En effet, Giasson (1990) mentionne que le vocabulaire influence d'une part la compréhension de la lecture et que, d'autre part, la compréhension d'un texte peut aider au développement du vocabulaire.

Une autre raison tient au fait que le ministère de l'Éducation du Québec (1994) recommande fortement dans les changements au programme de français, de réserver une plus grande place à l'enseignement et à l'acquisition du vocabulaire, outil essentiel pour une bonne compréhension en lecture et une meilleure acquisition des connaissances générales.

Les questions d'intérêt – Afin de connaître l'intérêt des élèves pour les cours de français en général et pour les activités d'éducation à la carrière expérimentées, les élèves ont répondu à un énoncé à développement. Un premier, soumis avant et après notre intervention en même temps que le prétest et le post-test de vocabulaire, visait à évaluer l'intérêt des élèves pour les cours de français en général «je trouve les cours de français...». Pour faire préciser l'intensité de leur appréciation, nous avons décidé d'une échelle de type Likert de 1 à 4, avec la mention (1) «très intéressants», (2) «intéressants», (3) «plus ou moins intéressants», (4) «pas intéressants». Un espace a été réservé pour la justification de leur choix de réponse en complétant les énoncés «ils m'intéressent parce que...», «ils ne m'intéressent pas parce que...».

Le deuxième énoncé de même type vise à connaître l'appréciation des élèves pour les activités d'éducation à la carrière reliées à chacun des thèmes. En se ré-

férant à une échelle de Likert de 1 à 4, les élèves complétaient l'énoncé suivant : «j'ai trouvé les activités sur le thème...» avec (1) «très intéressantes», (2) «intéressantes», (3) «plus ou moins intéressantes», (4) «pas intéressantes» . Ils justifiaient leur réponse en commentant «ce que j'ai trouvé intéressant», «ce que je n'ai pas trouvé intéressant». À la fin de chaque question, un espace était réservé pour accueillir les commentaires des jeunes concernant l'ensemble de l'intervention.

5. Présentation et analyse des résultats

Nous présentons d'abord les résultats obtenus à chacun des thèmes par les 50 sujets du groupe expérimental, subdivisé en élèves plus intéressés (+ I) et moins intéressées (- I). Par cette analyse, nous désirons vérifier l'existence d'un lien éventuel entre l'intérêt et le rendement (voir *supra*). Cette subdivision est basée sur la distribution des niveaux d'intérêt exprimé par les sujets à la fin de la période d'expérimentation de chaque thème. Cette vérification du lien potentiel entre intérêt et rendement est complétée par l'analyse des résultats obtenus pour chaque thème par les élèves plus faibles et les élèves plus forts du groupe expérimental. Enfin, nous examinons dans quelle mesure le recours à des activités d'éducation à la carrière a influencé l'intérêt des élèves pour le français en général et leur rendement en vocabulaire ; seront comparés à ce sujet les résultats du groupe expérimental à ceux des sujets du groupe contrôle pour le test de vocabulaire administré avant et après notre intervention.

Le premier tableau permet de comparer, pour le groupe expérimental, les résultats obtenus, à chaque thème, par les élèves plus intéressés (+ I) et moins intéressés (- I) par les activités d'éducation à la carrière.

Selon les résultats présentés au tableau 1, la différence des moyennes obtenues au premier thème, tant à la note totale qu'au vocabulaire général et au vocabulaire spécifique ne démontre aucune différence significative entre les élèves plus intéressés par les activités d'éducation à la carrière et les élèves moins intéressés. Certes, pour le deuxième thème, les élèves plus intéressés obtiennent des moyennes supérieures par rapport à celles des élèves moins intéressés, mais la différence reste non significative. Il en va de même pour le troisième thème. Il faut souligner toutefois que l'écart entre le nombre d'élèves plus intéressés et moins intéressés après la première intervention a fluctué tout au cours de notre expérience, mais il s'est retrouvé à zéro à la fin de sorte que le nombre de personnes plus intéressées par les activités équivaut à celui des personnes moins intéressées.

Tableau 1 – Résultats en pourcentage obtenus aux épreuves de vocabulaire de chaque thème par les élèves plus intéressés et moins intéressés du groupe expérimental

		Note totale	Note au vocabulaire général	Note au vocabulaire spécifique
Communication et médias (I)				
Plus intéressés (N=15)	M %	52,00	44,84	56,14
	E.T.	21,26	26,04	20,44
Moins intéressés (N=35)	M %	52,28	45,19	56,39
	E. T.	21,81	24,00	22,16
	t	- 0,04 (n.s.)	- 0,04 (n.s.)	- 0,04 (n.s.)
Mode et habillement (II)				
Plus intéressés (N=27)	M %	53,08	54,13	52,28
	E.T.	15,71	17,78	16,74
Moins intéressés (N=23)	M %	49,42	49,83	49,10
	E. T.	18,92	21,11	18,56
	t	- 0,074 (n.s.)	- 0,77 (n.s.)	- 0,63 (n.s.)
Services publics (III)				
Plus intéressés (N=25)	M %	57,00	58,66	55,15
	E.T.	18,56	20,00	19,75
Moins intéressés (N=25)	M %	57,90	57,52	58,31
	E. T.	20,63	22,41	21,96
	t	- 0,16 (n.s.)	- 0,19 (n.s.)	- 0,50 (n.s.)

Nous examinons maintenant (tableau 2) les résultats obtenus aux épreuves de vocabulaire, au terme de l'exploration de chaque thème, par les élèves plus faibles et plus forts du groupe expérimental.

Tableau 2 – Résultats en pourcentage obtenus aux épreuves de vocabulaire par les élèves plus faibles et les élèves plus forts du groupe expérimental

	Élèves plus faibles		Élèves plus forts		
Thème I	M %	E.T.	M %	E. T.	t
Note totale	39,66	19,55	60,95	21,00	-3,36 **
Note vocab. général	31,36	19,44	58,00	24,64	-3,85 ***
Note vocab. spécifique	44,47	20,73	62,65	20,37	-2,83 **
Thème II	M %	E.T.	M %	E. T.	t
Note totale	45,00	15,75	56,03	15,37	-2,27 *
Note vocab. général	45,76	19,24	57,14	17,12	-2,00 *
Note vocab. spécifique	44,41	16,02	55,78	15,94	-2,16 *
Thème III	M %	E.T.	M %	E. T.	t
Note totale	50,87	18,05	62,14	17,64	-2,02 *
Note vocab. général	50,95	17,89	64,39	20,57	-2,24 *
Note vocab. spécifique	50,78	20,58	59,64	18,48	-1,45 (n.s.)

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Les résultats aux épreuves de vocabulaire obtenus par les élèves plus faibles sont significativement différents des résultats obtenus par le groupe des élèves plus forts, et ce, à l'avantage de ces derniers. Cependant, la différence très significative entre les résultats des deux groupes, obtenus au premier thème, a diminué au fur et à mesure qu'a avancé l'expérience. En effet, cette différence des moyennes s'est révélée très significative ($p < 0,001$) pour la première épreuve de vocabulaire général du premier thème, significative ($p < 0,05$) pour l'épreuve du deuxième thème et non significative au vocabulaire spécifique du troisième thème. Il en ressort donc que, même si les résultats des élèves plus forts aux épreuves de vocabulaire restent plus élevés que ceux des élèves plus faibles, une amélioration continue chez les plus faibles dont la progression moyenne va de 39,66 % au premier thème à 45% au deuxième thème et à 50,87% au troisième thème. Par ailleurs, pour l'ensemble des thèmes, les moyennes des plus forts ont à peine progressé du premier thème (M = 60,95%) au troisième thème (M = 62,14%), un peu comme s'il s'agissait là d'une sorte de plafond d'intérêt.

Ces résultats nous ont incitée à vérifier si ce progrès se manifestait également entre le prétest et le post-test à l'épreuve globale de vocabulaire pour ce groupe d'élèves, ce que nous faisons à l'aide des données inscrites au tableau 3.

Tableau 3 – Résultats obtenus par les élèves plus faibles et les élèves plus forts du groupe expérimental à l'épreuve globale de vocabulaire administrée en prétest et en post-test

		Élèves plus faibles (N=20)			Élèves plus forts (N = 21)		
		M %	E.T.	t	M %	E.T.	t
Note totale	Prétest	53,25	8,77	-3,32 **	78,21	5,42	-1,42 (n.s.)
	Post-test	62,12	14,76		80,47	7,40	
Note au vocabulaire général	Prétest	36,33	12,32	-2,25 *	62,85	11,26	-1,07 (n.s.)
	Post-test	45,33	15,68		67,93	20,72	
Note au vocabulaire spécifique	Prétest	63,40	10,32	-3,04 *	87,42	5,83	-0,08 (n.s.)
	Post-test	72,20	17,04		87,23	9,84	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Il ressort une différence significative entre toutes les moyennes (note totale, au vocabulaire général et au vocabulaire spécifique) obtenues par les élèves plus faibles à l'épreuve globale de vocabulaire administrée en prétest et en post-test. À la note totale, la différence est significative ($p < 0,05$). Leur progrès est supérieur à celui des élèves plus forts dont la différence des moyennes est non significative. Il faut aussi noter que la différence entre les moyennes des élèves plus faibles et des élèves plus forts était dèjà plus grande avant l'expérimentation.

Pour le vocabulaire général, la moyenne des élèves plus faibles est passée de 36,33 % au prétest à 45,33 % au post-test ($p < 0,05$), alors que pour les élèves plus forts, la différence de moyennes n'est pas significative. Enfin, en ce qui a trait à l'acquisition du vocabulaire spécifique, les élèves plus faibles se démarquent de façon significative entre le prétest et le post-test ($p < 0,05$), ce qui n'est pas le cas des élèves plus forts dont la moyenne s'est maintenue. En peu de mots, l'écart entre les plus faibles et les plus forts a diminué considérablement du début à la fin de l'expérience. Comme il a diminué davantage pour le vocabulaire spécifique, cela signifie qu`à la fin de l'expérience, les élèves initialement plus faibles

s'étaient considérablement rapprochés des élèves plus forts en ce qui a trait à la maîtrise des éléments lexicaux nouveaux et complexes.

Afin d'observer dans quelle mesure l'intervention a permis d'augmenter le rendement en vocabulaire et l'intérêt pour le français en général chez les élèves du groupe expérimental, nous avons fait appel à un groupe contrôle. Le tableau 4 rapporte une comparaison des résultats obtenus à l'épreuve globale de vocabulaire par les groupes expérimental et contrôle en prétest et en post-test.

Tableau 4 – Comparaison des résultats obtenus par les élèves des groupes expérimental et contrôle à l'épreuve globale de vocabulaire administrée en prétest et en post-test

Prétest		**Groupe expérimental**	**Groupe contrôle**
Note totale	M % E.T.	66,40 13,17	66,35 13,20
	t	0,02 (n.s.)	
Note au vocabulaire général	M % E.T.	49,86 16,28	49,73 17,52
	t	0,04 (n.s.)	
Note au vocabulaire spécifique	M % E.T.	76,32 13,47	76,32 13,42
	t	0,00 (n.s.)	
Post-test		**Groupe expérimental**	**Groupe contrôle**
Note totale	M % E.T.	72,45 14,36	69,90 12,18
	t	0,96 (n.s.)	
Note au vocabulaire général	M % E.T.	57,73 20,49	54,26 15,65
	t	0,95 (n.s.)	
Note au vocabulaire spécifique	M % E.T.	80,96 15,36	79,28 12,94
	t	0,59 (n.s.)	

Selon les données rapportées (tableau 4), la moyenne à la note totale du groupe expérimental équivaut à celle du groupe contrôle à la fois au prétest et au post-test. Selon toute vraisemblance, ceci veut dire que l'intervention cible n'a pas provoqué d'acquisition lexicale supérieure à celle qu'engendre une intervention régulière.

Nous comparons maintenant (tableau 5) la distribution du niveau d'intérêt pour le français en général exprimé par les élèves des groupes expérimental et contrôle en prétest et en post-test.

Tableau 5 – Distribution du niveau d'intérêt exprimé par des élèves des groupes expérimental et contrôle en prétest et en post-test

		Niveau	Avant	Après
Groupe expérimental (N=50)	Plus intéressés	1 2	0 10	1 9
	Moins intéressés	3 4	28 12	28 12
Groupe contrôle (N=50)	Plus intéressés	1 2	0 21	1 15
	Moins intéressés	3 4	26 3	31 3

Pour les fins de la présente analyse, nous considérons les niveaux 1 et 2 comme plus intéressés et les niveaux 3 et 4 comme moins intéressés. Au départ, 10 élèves du groupe expérimental sont plus intéressés par les cours de français en général et 40 élèves le sont moins intéressés; dans le groupe contrôle, 21 élèves appartiennent au groupe des plus intéressés et 29 se sont dits moins intéressés. D'où le fait que le groupe contrôle compte deux fois plus d'élèves intéressés par les cours de français.

L'expérience n'a pas amené de changement dans la distribution du niveau d'intérêt chez les sujets du groupe expérimental. En revanche, dans le groupe contrôle, les résultats du post-test indiquent que le groupe des plus intéressés s'est vu retrancher cinq sujets au profit du groupe des moins intéressés.

En considérant, au prétest, le nombre nettement plus élevé de sujets intéressés par les cours de français en général dans le groupe contrôle (N = 21) par rapport

au groupe expérimental (N = 10), il est possible de conclure à une stabilité d'intérêt pour les cours de français chez le groupe expérimental alors qu'il y a une légère régression dans le groupe contrôle.

6. Discussion

En prenant en considération les données issues de l'analyse de la différence des moyennes, il ressort qu'il n'y a aucune différence significative entre les différentes catégories d'élèves (+ I / - I ; + Faibles / + Forts) du groupe expérimental ni entre les résultats des groupes expérimental et contrôle. L'introduction d'un nombre d'activités d'éducation à la carrière n'a pas eu d'influence marquée, ni sur l'intérêt pour le français en général, ni sur les acquisitions lexicales. En fait, il ne nous a pas été donné d'observer de relation positive entre l'intérêt pour les activités et les différents résultats obtenus en vocabulaire, puisque les élèves qui affirment être plus intéressés par les activités de chaque thème, relié à un secteur professionnel, n'obtiennent pas de notes supérieures lors des épreuves de vocabulaire à ceux des élèves qui se disent moins intéressés (tableau 1). Une exception toutefois dans le deuxième thème où les élèves du groupe des plus intéressés sont plus nombreux et ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des élèves moins intéressés.

Même s'il y a eu augmentation des résultats des élèves plus faibles par rapport à ceux des élèves plus forts (tableau 2), les résultats des plus faibles restent inférieurs à ceux des plus forts, et ce, malgré le fait que des élèves plus faibles se sont dits intéressés par les activités et les moyens pédagogiques utilisés ou par le changement des méthodes dans la présentation de la matière. Par contre, il est très positif de constater que l'écart entre les moyennes obtenues aux épreuves de vocabulaire par ces deux groupes s'est estompé du début à la fin de l'expérimentation ; mais seuls les plus faibles ont fait des progrès significatifs (tableau 2), les élèves plus forts obtenant des résultats tout à fait comparables en prétest et en post-test (tableau 3).

Le fait d'introduire des moyens pédagogiques variés (utilisation répétée, mais alternée de reportages et de témoignages enregistrés, discussions avec des invités, travail d'équipe, conférenciers, etc.), de proposer des situations d'apprentissage visant les liens entre les apprentissages scolaires et la réalité du monde du travail, et de les adapter aux différents types d'apprenants et à leur capacité d'apprentissage (plus faibles ou plus forts) n'a pas eu d'influence significative. Par contre,

à la suite des changements qu'ont fait ressortir les résultats présentés aux tableaux 2 et 3, il est permis d'espérer que les différentes stratégies mises en place durant l'expérience (thèmes traités, variété dans la présentation, personnes ressources externes) ont été efficaces pour l'acquisition d'un certain nombre de mots chez les plus faibles. En fait, les progrès décelés chez ces sujets sur le plan de l'acquisition du vocabulaire général et du vocabulaire spécifique laissent croire qu'une application plus systématique et plus développée, ou a plus long terme, de l'approche d'éducation à la carrière pourrait donner des résultats plus signifiants. C'est du moins ce que permettent d'escompter le progrès significatif relevé chez le groupe expérimental (tableau 5) et les résultats aux épreuves de vocabulaire légèrement plus élevés que chez le groupe contrôle.

Quant au niveau d'intérêt pour les cours de français en général exprimé à la fin de l'expérience, le changement n'est pas très prononcé chez les élèves qui ont participé à notre expérimentation, mais ils manifestent une stabilité dans l'intérêt durant les trois mois d'intervention. Selon les enseignantes, il est en effet fréquent que l'intérêt pour une matière baisse au cours de l'année. En effet, le changement de professeur peut avoir influencé l'attitude des élèves à l'égard de la matière, mais c'est la comparaison avec le groupe contrôle qui nous permet de confirmer la stabilité dans l'intérêt pour les cours de français.

Par contre, nous croyons qu'il reste difficile de modifier, en un court laps de temps, les représentations des élèves à l'égard du français et des pratiques en lien avec son enseignement. Pour les uns, le français se réduit en effet à l'apprentissage des règles de grammaire, à la composition et à des exposés oraux (Debeurme, 1995); pour d'autres, la langue est à l'origine de difficultés scolaires. À ce sujet, une recherche (Roy, Boudreau, Hensler, Larose, Marceau et Therriault, 1999) menée auprès de jeunes de la formation professionnelle confirme «qu'il n'est pas facile de les influencer dans leurs représentations» (p. 95). Cette recherche, qui visait l'insertion de pratiques de lecture en lien avec le champ professionnel des jeunes, n'a pas permis de déceler d'effet réel sur les représentations que se font les élèves de l'utilité de ces activités, si ces derniers ne valorisaient pas d'emblée ces compétences.

Malgré ces résultats quantitatifs peu révélateurs, des tendances intéressantes se sont dégagées des commentaires des jeunes; ceux-ci peuvent contribuer à la mise en place de stratégies d'enseignement plus adéquates. Ainsi, les commentaires recueillis auprès des élèves dont il est fait état dans notre recherche de

doctorat (Debeurme, 1995), mais dont l'analyse ne fait pas l'objet de cet article nous ont permis de conclure que l'implication de personnes ressources du monde du travail est une source de motivation et a suscité le plus grand intérêt au cours des différentes activités. Rappelons que la présence de ces personnes n'était pas gratuite et que chacune d'elles a servi de déclencheur à un nombre d'activités d'écriture ou d'oral. Les jeunes ont souligné l'avantage de l'utilisation des moyens audiovisuels en classe surtout pour des reportages et des documents informatifs sur le sujet à l'étude. Le goût pour la diversité dans les formules pédagogiques proposées est apparu fréquemment dans les commentaires et la présentation d'activités «animées» semble essentielle. Un bon nombre d'élèves se sont dits satisfaits des informations nouvelles pour eux relativement aux secteurs professionnels traités et le matériel a permis à certains de connaître «l'envers de la médaille». Les activités qui s'avéraient utiles à leurs yeux ont été réalisées avec plus de soin et d'engagement. Parmi les commentaires négatifs figure souvent l'obligation d'accomplir des travaux écrits ou de répondre à des consignes.

Plusieurs limites de notre recherche semblent imputables en grande partie au contexte dans lequel s'est déroulée l'expérience. Nous nous étions donné peu de marge de manœuvre quant au temps d'expérimentation : trois cycles de neuf jours avec six périodes de français, entrecoupés par l'enseignement traditionnel. Une intervention plus longue aurait sans doute donné plus d'indications quant à l'intérêt pour l'approche. En outre, notre expérimentation, qui était plutôt une intervention ponctuelle, ne faisait pas partie d'un projet d'école où le concept d'éducation à la carrière imprègne les différentes matières.

Nous sommes aussi consciente que l'exploitation de seulement trois thèmes ne suffit pas à rejoindre les intérêts de tous les élèves, et qu'il importerait de traiter des différents secteurs du monde du travail sur une période de temps plus longue. Cependant, il y aurait aussi moyen, par le biais des manuels scolaires, de sensibiliser les jeunes au monde du travail et de favoriser davantage l'exploration professionnelle. Ces manuels devraient également réserver une place plus importante aux écrits fonctionnels et aux documents qui demandent l'exploitation de stratégies de lecture dont nous avons besoin quotidiennement, mais que les programmes scolaires ne préconisent pas nécessairement (Jezak, 1994 ; Painchaud, 1994). Le développement de ces habiletés trouverait sans difficulté sa place dans les programmes actuels de français.

Conclusion

Même si les résultats indiquent que les activités n'ont pas eu les effets escomptés, nous croyons qu'à partir du moment où le cours «Éducation au choix de carrière» ne figurera plus dans le curriculum, l'infusion et la collaboration deviendront des formules intéressantes pour donner satisfaction aux besoins d'exploration professionnelle des jeunes. Dans chaque cours, des projets pourront être mis sur pied pour permettre aux jeunes de prendre contact avec des employeurs. Ces derniers sont, aux yeux des jeunes, le mieux placés pour les informer de tous les aspects du monde du travail, pour leur faire découvrir différents domaines professionnels ou les mettre au courant des exigences langagières attendues, critère d'embauche de plus en plus priorisé de nos jours, qui sont à la base des nouveaux apprentissages dans un monde du travail en constante transformation.

Le fait d'avoir mené personnellement cette expérimentation en classe nous a fait réaliser, tout comme le confirment certains auteurs (Archambault et Chouinard, 1995); Parent et Paquin, 1994; Viau, 1999) que l'essentiel pour motiver les jeunes aux apprentissages scolaires est de trouver des sujets intéressants, de varier les méthodes d'apprentissage, de donner d'autres façons pour «faire du français» (matériel audiovisuel, personnes-ressources), de faire jouer aux jeunes un rôle actif dans des projets à court, moyen et long terme et de leur laisser une part d'autonomie dans l'organisation de leurs apprentissages, de proposer aux élèves des activités dont ils perçoivent l'utilité pour leur future insertion professionnelle. Or, comme l'ont écrit Dupont et Painchaud (1994):

> [...] *tout cela ne pourra se faire sans une collaboration étroite entre les enseignants et les agents d'éducation des milieux de travail* [...] *dans le développement de nouvelles stratégies d'apprentissage, particulièrement en lecture et en écriture. Pour que la formation langagière à l'école soit davantage axée sur le développement de la littératie de base comme on le fait en milieu de travail* [...] *il faudra varier les usages des écrits en utilisant les ressources du monde du travail, donner une signification aux apprentissages de la langue, les situer dans le contexte des emplois* [...] *À l'école, il ne s'agit plus seulement de lire pour apprendre, mais de lire pour faire et apprendre pour faire.* (p. 129)

À l'école, les cours de français peuvent servir à recueillir de l'information scolaire et professionnelle, et par le fait même, les élèves vont saisir l'importance accordée à la maîtrise de la langue.

Pour appuyer la pertinence d'une telle approche, nous voulons encore faire un rapprochement avec le concept de «l'école orientante» défini par le Groupe

de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique (1995) comme « une école où une série d'activités concourent à faciliter l'orientation et l'information scolaire et professionnelle » et dont le ministère de l'Éducation fait une de ses priorités actuellement (p. 44). Quant à lui, le Conseil supérieur de l'éducation (1998) souligne que les apprentissages scolaires ne doivent pas seulement se faire à l'intérieur des quatre murs de l'école, mais qu'un partenariat avec le milieu de travail et les services communautaires est à favoriser. Pour ces différentes raisons, nous croyons fermement que cette approche pourra répondre aux recommandations formulées dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997), où est souligné qu'une des compétences transversales à développer est ce qui est relié à l'information scolaire et professionnelle et que l'école devra aider l'élève à trouver le sens des différents apprentissages scolaires en faisant le lien avec les besoins du milieu de travail.

Références

ARCHAMBAULT, J. et CHOUINARD, R. (1996).
Vers une gestion éducative de la classe. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

AUBIN, D. (1994).
La maîtrise de la langue, affaire des seuls spécialistes de français ? *In* C. Préfontaine et G. Fortier (dir.), *Enseigner le français* (p. 127-133). Montréal : Les Éditions Logiques.

BOUFFARD, L. (1993).
Présentation : buts et perspective future. *Revue québécoise de psychologie*, *14*(1), 2-26.

BRUSOSKI, C.G., GOLIN, A.K., GALLAGHER, R.P. et MOORE, M. (1993).
Career group effects on career indecision, career maturity and locus of control of undergraduate clients. *Journal of Career Assessment*, *1*, 309-320.

BUCKNAM, R.B. et BRAND, S.G. (1983).
EBCE really works. A meta-analysis on experience based career education. *Educational Leadership*, *3*, 67-71.

CAMPBELL, R.E., CONNELLE, J.B., BOYLE, K.K. et BHAERMAN, R.D. (1983).
Enhancing career development : Recommandations for action. Columbus [OH] : National Center for Research in Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No ED 227 303)

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996).
Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation. Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE (1992).
Partenaires pour une jeunesse compétente et compétitive. Mémoire. Québec : Ministère du Conseil exécutif, Gouvernement du Québec.

CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE (1995).
La formation professionnelle initiale : un outil de développement pour les jeunes et leur région. Document de travail et de réflexion préparé pour le Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle et technique du ministère de l'Éducation du Québec. Québec : Ministère du Conseil exécutif, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1986).
Le deuxième cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration. Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990).
L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement. Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994A).
Des conditions pour faire avancer l'école. Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994B).
Pour des apprentissages pertinents au secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998).
L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager. Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

DARVEAU, P. et VIAU, R. (1997).
La motivation des enfants – Le rôle des parents. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.

DEBEURME, G. (1995).
*Effets d'activités d'éducation à la carrière sur les acquisitions lexicales et sur l'intérêt pour le françai*s. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.

DUPONT, P. et PAINCHAUD, G. (1994).
Conclusions et implications. *In* P. Bouchard, P. Dupont et G. Painchaud (dir.), *Actes du colloque « Langue, éducation et travail »* (p. 127-131). Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

EVANS, J.H. et BURCK, H.D. (1992).
The effects of career education interventions on academic achievement : A meta-analysis. *Journal of Counseling and Development*, *72*, 63-71.

GERVAIS, F. (1993).
*Des stratégies pour une plus grande maîtrise de la langu*e. *Québec français, 88*, 45-47.

GIASSON, J. (1990).
La compréhension en lecture. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

GINGRAS, M. et CHAGNON, D. (1997).
Motivation et orientation : un but significatif. *NATCON Papers 1997/Les Actes du CONAT* (p. 203-214). Toronto : Colloque national touchant le développement de carrière, Career Centre, University of Toronto.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997).
Réaffirmer l'école. Québec : Gouvernement du Québec.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE (1995).
La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever. Québec : Gouvernement du Québec.

HIEBERT, B. (1995).
Exemplary career development programs and practices. *The best from Canada*. Columbus [OH] : ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.

HOYT, K.B. (1976).
Refining the career education concept. Washington [DC] : U.S. Office of Education.

JEZAK, M. (1994).
Les exigences de littératie en milieu de travail : les nouveaux enjeux pour l'école. *In* P. Bouchard, P. Dupont et G. Painchaud (dir.), *Actes du colloque « Langue, éducation et travail »* (p. 21-31). Montréal : Université de Montréal.

JEZAK, M. (1995).
Chercher des informations dans un texte. *Québec français, 97*, 31-35.

JOHNSON, D.C. et SMOUSE, A.D. (1993).
Assessing a career planning course : A multidimensional approach. *Journal of College Student and Development*, *34*, 145-147.

KATZMAN, S. (1995).
The role of career education in school-to-work transition. Columbus [OH] : ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education. Center on Education and Training for Employment.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994).
Programme d'études de français, secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998).
Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.

NUTTIN, J. (1985).
Le fonctionnement de la motivation humaine. *L'orientation scolaire et professionnell*e, *14*(2) 91-103.

OUELLET, Y. (1997).
Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, *104*, 4-11.

PAGÉ, L. (1993).
L'apprentissage et l'enseignement du français : phénomène de civilisation, de société et d'école. *In Les actes du colloque sur la problématique de l'aménagement linguistique* (enjeux théoriques et pratiques) (Tome II, p. 395-405). Montréal : Office de la langue française.

PAINCHAUD, G. (1994).
Les rapports entre langue, éducation et travail. *In* P. Bouchard, P. Dupont et G. Painchaud (dir.), *Actes du colloque « Langue, éducation et travail »* (p. 9-19). Montréal : Université de Montréal.

PARENT, G. et PAQUIN, A. (1994).
Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *XX*(4), 697-718.

ROY, G.-R., BOUDREAU, G., HENSLER, H., LAROSE, F., MARCEAU, D. et THERRIAULT, A. (1999).
La lecture en formation professionnelle. Sherbrooke : Éditions du CRP.

VIAU, R. (1994).
La motivation en contexte scolaire. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.

VIAU, R. (1999).
La motivation dans l'apprentissage du français. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.

VIOLETTE, M. (1991).
L'école... Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses. Québec : Gouvernement du Québec.

Abstract – This article discusses the experimental use of a dozen activities inspired by a career education approach. The article first presents the concept that was applied in the research project that provides the frame of reference ; then gives an overview of the learning situations tested on 50 pupils in the third year of high school (ninth grade) ; and finally reports on certain findings obtained following the use of this experimental approach, in relation to performance in vocabulary acquisition and interest in French generally. The experiment gave rise to reflection on the implementation of projects likely to address young people's complaints about their involvement in their learning ; diversity of learning methods in French class ; and an alternative to education for career choice, whose continued existence is threatened by curriculum reform.

Resumen – Este texto trata acerca de la experimentación de una docena de actividades inspiradas del enfoque de la educación a la carrera (o educación al trabajo). El texto presenta el concepto aplicado en esta problemática, una vista general de las situaciones de aprendizaje experimentadas con 50 alumnos de tercer año de secundaria y la presentación de algunos resultados relacionados con el rendimiento en vocabulario y el interés por el francés en general obtenidos después de la experimentación. Esta experiencia ha permitido reflexionar sobre la elaboración de proyectos susceptibles de responder a las diferentes recriminaciones de los jovenes con respecto a su implicación en los aprendizajes, a la diversificación de los medios de aprendizaje en los cursos de francés y a una alternativa al curso de educación a la elección de una carrera, cuya existencia es atacada por la reforma del curriculum.

Resümee – Der vorliegende Text beschäftigt sich mit den Resultaten eines Lernexperiments, dem ca. ein Dutzend Aktivitäten im Bereich der Berufsvorbereit-ung zu Grunde liegen. Zunächst werden Forschungskonzept und Problemstellung präzisiert, dann erfolgt ein Überblick über die Lernsituation, an der 50 Schüler der Sekundarstufe III teilgenommen haben, gefolgt von den bei dem Experiment erzielten Ergebnissen in Bezug auf Vokabular und allgemeines Interesse an der französischen Sprache. Daraus ergeben sich neue Denk-ansätze für die Ausarbeitung von Projekten, die sich mit der Kritik der Schüler auseinandersetzen, vor allem mit ihrer Beteiligung am Lernprozess, mit den in den Französischkurzen verwendeten Lehrmitteln sowie einer Alternative für berufsvorbereitende Kurse, die von der Lehrplanreform abgelehnt wird.