Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 19 (1997)

Heft: 3

Artikel: La représentation sociale du français en formation professionnelle

Autor: Larose, François / Audette, Sylvain / Roy, Gérard-Raymond

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786183

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

La représentation sociale du français en formation professionnelle.

Analyse de l'impact d'une recherche-action-formation sur la représentation de l'utilité des compétences en français sur le plan de la formation et de la carrière

François Larose, Sylvain Audette & Gérard-Raymond Roy

Cet article présente les caractéristiques méthodologiques d'une démarche d'objectivation des structures qui composent la représentation sociale de l'utilité scolaire ou professionnelle des compétences linguistiques chez des élèves du secondaire professionnel. À partir de l'analyse lexicométrique du discours d'une première cohorte d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans sept programmes distincts de formation professionnelle, nous avons identifié les structures discursives qui caractérisent les éléments stables de leur représentation de l'utilité et de l'importance de maîtriser certaines compétences en lecture et en écriture en langue maternelle. Ces structures discursives fondent la rédaction subséquente d'une banque d'items d'une échelle à caractère psychométrique. Nous présentons les résultats de l'administration de cette échelle, en début et en fin de programme d'études, à quatre cohortes distinctes d'étudiantes et d'étudiants fréquentant le Centre Régional d'Initiatives et de Formation en Agriculture (CRIFA) de Coaticook. L'étude suggère que la réinsertion d'activités de lecture systématique, le développement d'un matériel didactique pertinent ainsi que la modification des stratégies d'intervention pédagogique des enseignantes et des enseignants n'affecte pas, à court terme, la structure des représentations sociales des étudiantes et des étudiants au regard du français ainsi que de l'utilité de la maîtrise d'habiletés spécifiques dans ce domaine.

Introduction

La qualité de la formation professionnelle est souvent remise en question au Québec. De la création des écoles de métiers sous le gouvernement Taschereau en 1929 jusqu'à la dernière réorientation de la formation professionnelle (M.E.Q., 1995) en passant par la refonte du système scolaire annoncée par le rapport Parent en 1963, les cycles de vie de la formation professionnelle québécoise ressemblent à ceux d'une économie en perpétuelle renaissance. À ces cycles correspondent des critiques, souvent plus médiatiques que scientifiques, qui soulignent une mésadaptation récurrente des systèmes de formation par rapport aux besoins de l'industrie.

La littérature scientifique fait état des difficultés que les institutions scolaires peuvent rencontrer dans la quête d'une formation ajustée aux besoins de mobilité de la clientèle et à ceux que pose l'insertion professionnelle en industrie (Amos, Hanhart, Hutmacher, Schneider et Stroumza, 1986; Boudon, 1973; Conseil supérieur de l'éducation, 1986; Einstadt, 1973; Vaizey, 1979). S'il existe un certain nombre de propositions de modification, sur les plans pédagogique, didactique et curriculaire (Further Education Unit, 1990; Ministère de l'éducation, 1986; Mongrain et Besançon, 1995) ces dernières portent généralement plus sur la méthode d'enseignement que sur les contenus ou champs disciplinaires. Lorsque c'est le cas, les textes portent beaucoup plus sur l'identification des «compétences techno professionnelles» lacunaires que sur les déficits dont font preuve les formés sur le plan de la formation générale.

Formation professionnelle, compétences technoprofessionnelles et compétences linguistiques

Au Québec, la création des écoles de métiers correspondit au constat d'incapacité de notre système scolaire à répondre aux besoins de l'entreprise manufacturière en pleine expansion (Dupont, 1973). La polyvalence de l'éducation secondaire voulait répondre au besoin de mobilité professionnelle et d'universalité des compétences qui caractérisait une industrie de plus en plus exigeante sur le plan technique au moment de la révolution tranquille (Commission Parent, 1965). Cette polyvalence et la mobilité tant sociale que professionnelle qui y était intimement reliée, demeurent des objectifs toujours présents mais jamais atteints, nonobstant les refontes curriculaires successives (Conseil supérieure de l'éducation, 1986; M.E.Q., 1986). Au coeur de la critique ressurgente de l'efficience de la formation professionnelle on retrouve de façon continue le concept de compétences.

L'intérêt dont jouit le domaine de la formation professionnelle est fonction du souci d'améliorer la compétitivité du Québec face à la mondialisation des

marchés. L'argument voulant qu'une société moderne doive former des employés «sur mesure» permettant aux entreprises nationales d'accroître leur part des marchés mondiaux est fréquemment utilisé pour justifier une refonte de la formation professionnelle (Hensler, M'Batika et Roy, 1997). Un des aspects récurrents de cette argumentation est le manque de «compétences» des diplômés d'un système d'éducation dont les préoccupations demeurent éloignées des besoins réels des employeurs. Cette critique, implicite ou explicite, fut d'ailleurs à la base de la substitution en 1987 du terme «savoir» par celui de «compétence» dans les programmes d'études du secondaire professionnel, sans d'ailleurs que le concept de compétence ne soit particulièrement clairement défini (Biron, Hensler et Simard, 1997; Hardy et Maroy, 1995). Depuis lors, les programmes sont structuré à partir «d'énoncés de compétences» qui doivent permettre aux formés de s'adapter continuellement à l'évolution des savoirs dans leur domaine professionnel. La refonte des curricula au secondaire professionnel semble donc vouloir favoriser le développement de l'autonomie des futurs employés.

L'importance de la maîtrise d'habiletés dans le domaine linguistique apparaît de façon nettement moins explicite que celles des «compétences» technoprofessionnelles dans les programmes de formation professionnelle (M.E.Q., 1986; Conseil supérieur de l'éducation, 1986). Depuis le dix-neuvième siècle, les autorités successives en matière de formation de la main d'oeuvre reconnaissent l'importance que les futurs travailleurs possèdent des habiletés minimales en matière de lecture, d'écriture et de calcul. Il s'agit là d'habiletés relevant du processus d'alphabétisation (Hardy et Maroy, 1995). L'élément nouveau dans le discours des gestionnaires de la formation professionnelle, c'est le rationnel dans lequel se situe l'acquisition des compétences linguistiques depuis 1986. Ces compétences sont perçues comme garantes de la capacité d'autoformation continue et donc, d'accès à l'autonomie professionnelle pour le futur employé. La reconnaissance de l'importance de l'alphabétisme relié à l'emploi chez les futurs employés qualifiés s'est d'ailleurs produite simultanément dans plusieurs pays industrialisés (Gold et Packer, 1990; Mikulecky, 1982; Miller, 1982; O'Donnell, 1982).

Sur le plan institutionnel, l'amélioration des compétences linguistiques des étudiants semble constituer un objectif important de la refonte de la formation professionnelle. Néanmoins, sur le plan pratique, les curricula excluent toute formation spécifique dans le domaine de l'enseignement du français au secteur professionnel après la quatrième secondaire, exception faite, il va sans dire, de secteurs cibles tels le secrétariat-commerce. S'il est permis de croire que le développement de compétences en lecture et en écriture est souhaitable dans la formation professionnelle, peu d'études ont été réalisé en ce qui concerne les niveaux de maîtrise atteints par les étudiants à ce chapitre en début ou en fin de formation professionnelle au secondaire. En fait, tout se passe comme si les intervenants acceptaient *de facto* l'un ou l'autre ou encore les deux postulats suivants:

- L'augmentation des seuils d'exigence à l'admission en formation professionnelle au secondaire garantit un niveau de compétence linguistique minimal acceptable chez l'ensemble des futurs formés;
- Les étudiants du secondaire professionnel ne sont de toute façon pas «motivés» (sauf exception sectorielle) par rapport à l'apprentissage du français, donc nous respecterons cette démotivation.

Il y a donc une distance visible entre le discours officiel (ministériel) et la pratique d'enseignement en ce qui concerne l'apprentissages des compétences linguistiques au secteur professionnel.

Dans le cadre d'une recherche-action-formation menée auprès de deux cohortes successives d'étudiantes et d'étudiants en formation professionnelle dans le secteur agro-industriel[1] , nous avons voulu vérifier la possibilité de modifier leurs représentations de l'importance des compétences linguistiques par rapport aux probabilités de réussite scolaire et professionnelle. L'intervention implique la formation continue des enseignants sur le plan de la création et de l'utilisation didactique d'un matériel «imprimé» pertinent, la transposition didactique concomitante de ce matériel ainsi que des compétences acquises sur le plan des pratiques d'enseignement et l'analyse de l'évolution des représentations sociales des clientèles au regard du français (Hensler, M'Batika et Roy, 1997; Larose, Audette et Roy, 1997). Dans les lignes qui suivent, nous ne traiterons que de ce dernier point.

Représentations sociales d'un objet d'apprentissage et motivation: deux construits indissociables

Selon Reuchlin (1990), les structures cognitives régissent la sélection et le traitement symbolique de l'information alors que les structures conatives régissent l'orientation et le contrôle des conduites. Reuchlin réaffirme ainsi le caractère dialectique des interactions entre cognition, conation et affects. Il définit la *cognition* en tant qu'ensemble de capacités ou de mécanismes d'apprentissage et d'accession à la connaissance d'un savoir, la *conation* en tant que somme des mécanismes définissant la volonté d'action ou la tension vers un but et, enfin, les *affects* en tant qu'univers des sentiments et des émotions. Si les affects sont, en soi, un produit symbolique du traitement de l'information sensorielle, ils sont le produit d'une interaction entre trois types d'opérateurs: le système neurologique, les structures cognitives et les structures conatives. Le premier permet la saisie, l'encodage primaire et la transmission de l'information concernant la réalité environnementale, le second permet la symbolisation et le traitement de cette information en fonction de règles ou d'algorithmes généraux (opérateurs cognitifs) et le troisième permet au sujet de définir des possibilités d'interaction et des attentes d'efficacité en fonction de ses expériences directes (antérieures) et indirectes

(observées ou transmises de façon symbolique). Ce sont ces interactions entre cognition, conation et affects qui définissent la motivation.

Moscovici (1984) définit les représentations sociales en tant qu'ensemble de concepts, de connaissances déclaratives et d'explications qui tirent leur origine des interactions quotidiennes entre des individus partageant un même environnement social, économique, physique, professionnel, etc. Le but de toute représentation est de rendre familier ce qui ne l'est pas, l'inusité, l'étrange. Les interactions entre les individus qui se fondent sur l'utilisation des représentations sociales unifient ces dernières et accroissent leur caractère opérationnel. Les représentations sociales, en tant qu'opérateurs cognitifs, permettent à l'individu de disposer d'un ensemble d'attitudes et de conduites générées par son groupe d'appartenance, qui lui permettront, à leur tour, de réagir de façon efficace lorsqu'il sera exposé à une situation nouvelle, inusitée (Guimelli, 1994).

Les représentations sociales ont donc, en tout premier lieu, une fonction instrumentale. Elles outillent l'individu qui intègre un nouvel environnement et, partant, qui s'intègre lui-même à un nouveau groupe de référence, par rapport à la réalité vécue par ce groupe. Une seconde fonction des représentations sociales est de permettre à un individu de réagir par rapport à des modifications significatives de son environnement, en créant ou en s'appropriant un discours justificatif qui permet le maintien - ou, au contraire qui favorise la modification - de ses attitudes ou de ses conduites en regard des changements anticipés ou vécus soit comme une forme d'agression, soit comme une source de mieux-être. Cette seconde finalité des représentations sociales correspond à ce qu'Abric (1994a; 1994b) et Flament (1994a) identifient comme les fonctions d'orientations de la représentation, qui guident les comportements et les pratiques des individus, ainsi que les fonctions justificatrices qui permettent de donner une cohérence *a posteriori* à leurs prises de position et à leurs conduites (Elejabarrieta, 1996).

Structures et organisation des représentations sociales

Les représentations sociales sont composées de deux structures complémentaires: le noyau central et les structures périphériques (Abric, 1994a; Flament, 1994a; Moliner, 1992; 1993). Le noyau central est formé par des éléments cognitifs structurés, stables, qui sont partagés par un groupe de référence en regard d'un objet particulier. Si les membres d'un groupe partagent un certain nombre de «croyances» générales relatives à ce qu'implique, par exemple, l'enseignement du français et l'utilité de la maîtrise de compétences en français oral ou écrit sur le plan des conduites quotidiennes, les conditions et les critères d'actualisation de ces opinions en termes de pratiques pédagogiques concrètes peuvent varier d'une personne à l'autre. Les facteurs qui causeront cette variation pourront être plus ou moins direc-

tement reliés à l'expérience directe des individus au regard de leurs performances académiques passées ou encore aux apprentissages réalisés par modelage ou, si l'on préfère, par observation de tiers, et, enfin par l'exposition aux discours de tiers qui sont affectivement significatifs. C'est à partir de ces facteurs que les sujets contextualiseront les composantes des croyances générales «susmentionnées» au regard de leur propre pratique.

La théorie des représentations sociales considère que ce sont les «structures périphériques» qui contrôlent le passage de la cognition à l'opérationalisation ou, si l'on préfère, à l'actualisation d'un ensemble de concepts partagés par le groupe dans une pratique ou dans un ensemble de comportements individuels (Flament, 1994b). Dans le cadre du modèle que nous proposons, nous pouvons donc considérer que le noyau central d'une représentation sociale est constitué d'éléments structuraux cognitifs alors que les structures périphériques sont composées, en réalité, d'éléments structuraux conatifs.

L'identification des représentations sociales de l'utilité des compétences linguistiques: dimensions théoriques et méthodologiques

Les étudiants du secondaire professionnel partagent-ils une représentation stable et uniforme du français en tant que matière scolaire ainsi que de l'utilité des compétences en lecture et en écriture, indépendamment de leur domaine de formation ? Si tel est le cas, est-ce qu'une intervention indirecte de la part de leurs enseignants, visant à rendre tangible l'utilité médiate et immédiate de ces compétences, pourrait amener les étudiants à modifier cette représentation ? La réponse à ces deux questions pose toute une série de problèmes d'ordre à la fois théorique et méthodologique.

Sur le plan théorique, si les représentations sociales constituent des éléments structuraux cognitifs et conatifs reliés à l'existence d'un objet spécifique, contextualisé, on peut inférer que l'existence d'une représentation négative du français est reliée directement au continuum que forme le vécu scolaire des étudiants. C'est en quelque sorte une dimension stable de leur personnalité. Dès lors, est-il plausible de penser qu'une intervention à caractère scolaire, ponctuelle comme l'est la durée même des formations professionnelles au secondaire (de six à seize mois en moyenne) suffira à transformer autre chose que le discours des sujets par rapport à l'objet «français»? Si tel est le cas et si nous pouvons observer une modification des attitudes au regard de la matière, pourrons-nous inférer que cette modification constitue un prédicteur de développement de nouvelles pratiques, durables, en matière de lecture et d'écriture ?

Sur le plan méthodologique, si nous considérons que le discours est le vecteur tant de l'apprentissage que de la définition d'une représentation sociale, doit-on se cantonner à l'analyse directe du discours contextualisé

afin de définir non seulement la composition mais la permanence d'une représentation ? Peut-on accorder une valeur psychométrique aux énoncés décrivant les éléments structuraux communs à un groupe social et dès lors utiliser ces énoncés «décontextualisés» afin de construire un instrument qui soit administrable de façon stable, récurrente, à une plus ou moins grande quantité d'individus indépendamment de la durée et du contexte propre à une formation particulière ?

Dans cette recherche, nous inférons qu'il est possible d'identifier un ensemble d'énoncés stables au travers de l'analyse du discours de différents individus appartenant à une population déterminée par un objet commun (étudiants en formation professionnelle). Les attitudes représentant des construits inférés et les représentations sociales déterminant des attitudes spécifiques, il est possible d'utiliser les éléments constitutifs d'un discours contextualisé (énoncés) en tant qu'items d'une échelle psychométrique. C'est là, somme toute, une démarche fort voisine de celle des «Q-sorts» fréquemment utilisée lors de l'analyse des attitudes en éducation (Anderson, 1990; McKeown et Thomas, 1988; Wolf, 1990). L'analyse du discours sera donc à la fois la source d'identification des items pertinents à divers domaines de référence et le critère de référence de la validité de construit de l'échelle produite.

Construction des instruments

Première étape, l'analyse lexicométrique du discours étudiant et l'identification des structures constitutives d'une représentation

De décembre 1994 à avril 1995, nous avons réalisé trente-cinq séquences d'entrevues semi-dirigées d'une durée moyenne de dix-sept minutes chacune. Les sujets provenaient de sept programmes distincts de formation professionnelle dont quatre relevant du secteur de la production et des services et trois de l'agro-industrie. Les questions posées dans le cadre des entrevues étaient regroupées en deux thèmes généraux:

- La représentation des sujets au regard de leur futur emploi ainsi que de l'utilité des compétences en français pour l'exercice de ce métier;
- La représentation de l'importance des compétences en français par rapport à la réussite scolaire et au succès professionnel.

Les verbatims d'entrevues furent numérisés puis analysés à l'aide d'un logiciel lexicométrique particulier: LEXICO 1[2]. Ce logiciel permet de traiter chaque indice textuel en fonction de son contexte, notamment en générant un tableau de fréquences non seulement des occurrences de mots, mais aussi des segments de phrases récurrents chez un individu ou, alternativement, au travers du discours de plusieurs individus. LEXICO 1 permet, par la suite, de

procéder à deux types d'analyses factorielles appropriées au traitement des variables nominales et plus particulièrement des tableaux de fréquences épars. Il s'agit de l'analyse factorielle de correspondance (AFC) et l'analyse des correspondances multiples (ACM). Pour une meilleure compréhension des particularités des modèles statistiques dérivés de l'analyse factorielle de correspondance, le lecteur pourra se référer à Benzécri (1982; 1992), Greenacre (1994) et Rovan (1994). Par ailleurs Lebart (1994) ainsi que Lebart et Salem (1994) présentent une explication complète de l'utilité spécifique de ces modèles en statistique textuelle.

L'analyse lexicométrique des verbatims en fonction de l'orientation des items du questionnaire d'entrevue initial nous a permis d'identifier quatre dimensions autour desquelles se regroupait le discours des sujets. Chacune de ces dimensions forme à son tour le domaine de référence à partir duquel notre banque d'items sera construite. Ces domaines sont les suivants:

- Domaine 1a - Univers scolaire: représentation générale du français.
- Domaine 1b - Univers scolaire: représentation de l'utilité du français en formation professionnelle.
- Domaine 2a - Univers professionnel: représentation de l'utilité des compétences en français.
- Domaine 2b - Univers professionnel: représentation du contrôle exercé sur la tâche.

À titre d'exemple, l'analyse factorielle des correspondances effectuée à partir des verbatims recueillis permettait d'observer des regroupements intéressants. Les étudiants se préparant à l'exercice de métiers «d'employés» industriels relient directement les compétences en français à l'apprentissage scolaire et leur trouvent peu d'utilité dans l'univers professionnel. Par contre les étudiants du site de Coaticook (agriculture) reconnaissent de façon plus stable que leurs confères se destinant à des métiers industriels ou de service l'utilité des compétences rédactionnelles tant sur le plan des études que sur celui de la pratique professionnelle. Ce sont les étudiants du secteur de production bovine qui associent le plus étroitement la maîtrise de compétences d'écriture à la réussite de leurs études. Les membres de l'ensemble des cohortes de formation professionnelle en agriculture identifient de façon systématique la maîtrise de compétences en écriture et l'habileté à rédiger des contrats.

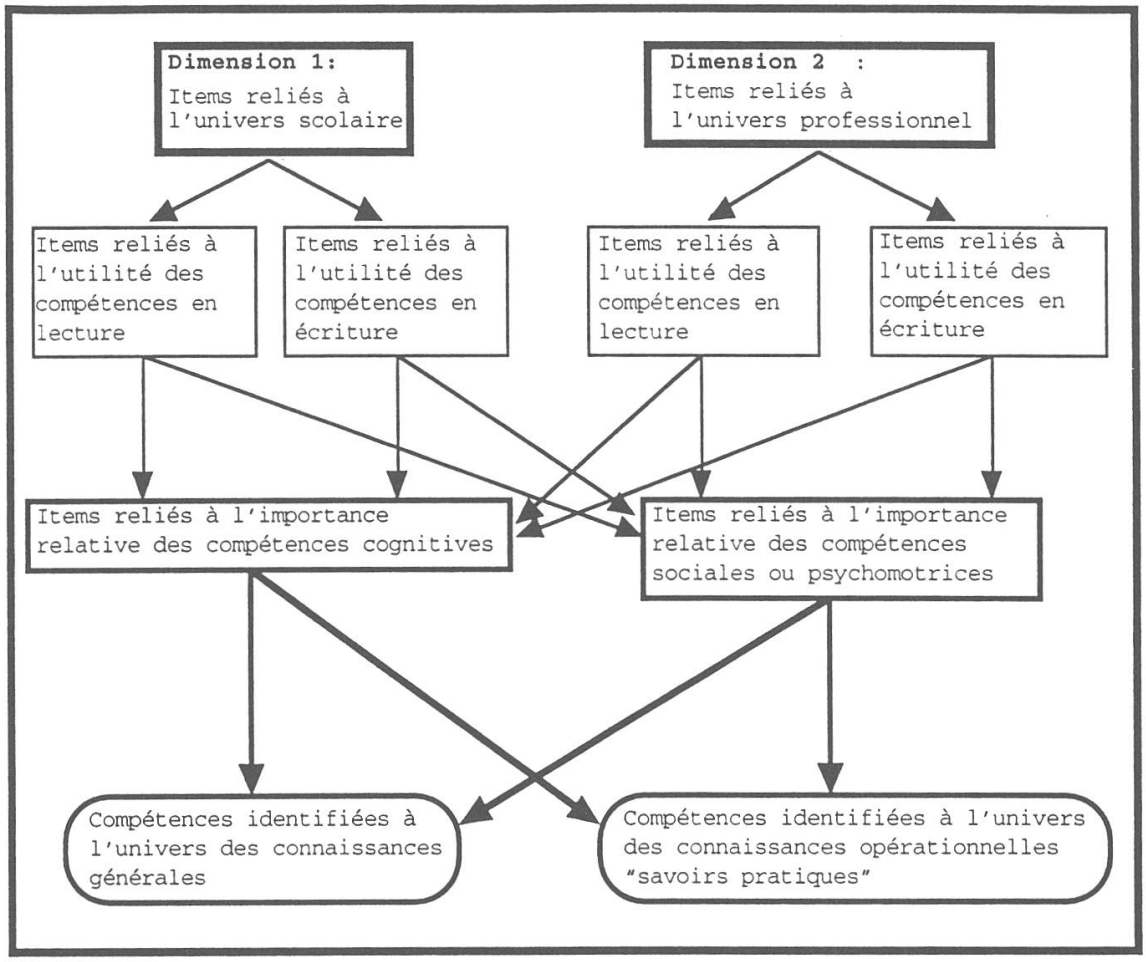
Deuxième étape: la constitution d'une banque d'items à caractère psychométrique

La construction d'une échelle à caractère psychométrique, en ce qu'elle réfère à l'identification de caractéristiques ou de traits qu'on présume relativement stables, implique la réalisation d'un certain nombre d'étapes. La première, et sans doute la plus importante, consiste à identifier un ou plusieurs domaines de références dont découlera notre structure d'items. Dans

le cadre de cette recherche, nous identifions deux domaines de référence, le premier relatif aux pratiques de lecture, le second aux pratiques d'écriture. Les attitudes relatives à la lecture ou à l'écriture peuvent concorder ou varier selon qu'on réfère au contexte scolaire ou professionnel. Nous identifions par conséquent deux domaines de référence distincts, les attitudes des sujets se répartissant selon un continuum distinct ou concomitant selon deux dimensions complémentaires, le contexte scolaire et le contexte professionnel. Notre échelle adoptera donc un caractère multidimensionnel (figure 1). Ce caractère multidimensionnel s'avère approprié à l'objectif que nous poursuivons qui implique à la fois l'identification des conditions de stabilité des structures discursives analysées lors du traitement des verbatims des cohortes inscrites dans les deux sites en 1995 (noyau central, éléments cognitifs de la représentation) et celle des conditions d'opérationalisation de ces éléments discursifs (structures périphériques, éléments conatifs).

Une fois l'identification des domaines de référence ainsi que des dimensions faite, il reste à rédiger ainsi qu'à sélectionner les items qui composeront les sous-échelles. De façon à garantir la concordance des énoncés avec les

Relations entre les domaines d'items et les éléments structuraux que nous désirons mesurer



dimensions de l'instrument et de limiter la probabilité de biais au niveau du libellé de l'item, nous avons rédigé chacun de ces items à partir des structures d'énoncés caractéristiques de l'ensemble de l'échantillon ayant réalisé les entrevues.

L'analyse lexicométrique du discours des étudiants nous fournit l'ensemble du matériel nécessaire. Pour ce faire nous référons au contenu de deux fichiers qui sont générés par le logiciel, le fichier «trace» et fichier «spécificités». Le premier est créé lors de l'analyse documentaire de la base textuelle. Le second est développé lors de l'analyse statistique des tableaux de fréquence issus du classement et de la numérisation des «formes graphiques» ou, si l'on préfère, des mots ou des chaînes de mots du texte.

Le fichier «spécificités» est particulièrement intéressant en ce qu'il permet d'obtenir différentes informations qui concernent la répartition des fréquences d'occurrence du mot ou du segment par individu ainsi que la probabilité baysienne d'occurrence de cet indice. De plus, le fichier spécificité indique le caractère statistiquement normal ou non de la répartition des fréquences réelles ainsi que de la fréquence promotionnelle de l'occurrence totale de chaque mot ou phrase par rapport à l'ensemble du dictionnaire conceptuel dont nous disposons. Pour sa part, le fichier «trace» regroupe, par indice de recherche documentaire, l'ensemble des énoncés retenues incluant une zone de contexte, donc, une zone, généralement limitée à une ligne avant et après l'occurrence du mot, qui nous permet de vérifier la stabilité du sens de l'indice, selon son contexte d'usage, chez chacun des locuteurs.

En croisant les informations fournies par ces deux fichiers et en tenant compte des indications obtenues lors de l'analyse des résultats du traitement statistique des verbatims (AFC ou ACM), il est possible de formuler des items qui sont pertinents en tant qu'échantillons de situations permettant la mesure des attitudes et des conduites probables de individus en regard d'un objet. Nous pouvons aussi, simultanément, nous assurer de la pertinence lexicale de chacun des énoncés. Comme ces énoncés sont le produit du traitement des fichiers qui permettent la localisation graphique des individus ainsi que des groupes sur nos plans factoriels lors de la réalisation des analyses factorielles de correspondance, il est possible de sélectionner le type d'items qui risque de provoquer la plus grande communalité de conduites au sein de la population-cible.

La banque d'items qui en résulte comporte quarante items répartis en quatre sous-échelles de dix stimuli chacune conformément à la structure du construit inféré (représentation sociale des compétences spécifiques en français selon les dimensions scolaire et professionnelle). Les énoncés adoptent un format de réponse dichotomique (accord / désaccord avec le libellé de l'item). Nous avons choisi ce format de réponse parce qu'il réduit la probabilité d'induction de biais supplémentaires dans un contexte où le format échantillonal est restreint et où il n'est pas possible de procéder à une validation préalable de l'instrument sur une population identique et parallèle (De Vellis, 1991). Par ailleurs, demander à un individu de manifester son accord ou son désaccord par rapport à un énoncé implique moins de proba-

bilité d'instablité sur le plan métrique que de lui demander de se situer à l'intérieur d'un espace théorique caractérisé par la présence de nuances de position (Anderson, 1990).

L'évolution des structures de la représentation sociale des compétences en français chez les étudiants du C.R.I.F.A.

En début et en fin d'année scolaire 1995-1996, le questionnaire fut administré aux étudiantes et aux étudiants de quatre cohortes fréquentant la formation professionnelle offerte au Centre Régional de Formation Agricole (C.R.I.F.A.) localisé à Coaticook. L'échantillon était composé de l'ensemble des étudiantes et des étudiants inscrits en production laitière, production bovine, horticulture maraîchère et en aménagement paysager, volontaires pour répondre au questionnaire. Il s'agissait d'un échantillon de convenance dont la structure s'approchait très fortement de la population ciblée. De plus, une cohorte d'étudiants en production laitière poursuivant des études de niveau collégial fut intégrée à l'échantillon dans la mesure où les étudiants recevaient leur enseignement des mêmes professeurs que leurs collègues de niveau secondaire.

Entre la première et la seconde administration de l'instrument, il y a eu attrition. Lors de la première administration de l'échelle, soixante-dix étudiantes et étudiants y ont répondu alors que l'échantillon de seconde administration comportait cinquante-six sujets.

Pour les fins de cette étude, quatre variables indépendantes ont été retenues: l'âge, le sexe, la volonté de poursuivre des études post-secondaires et le fait d'avoir terminé ou non une scolarité secondaire régulière avant d'être admis en formation professionnelle. Lors de la première administration, l'échantillon était composé de 70 % de garçons et de 30 % de filles, 84,8 % des sujets avaient terminé une scolarité secondaire régulière et 65,2 % d'entre eux désiraient intégrer directement le marché du travail en fin de formation professionnelle. Lors de la seconde administration de l'instrument, la répartition sexuelle était de 67,9 % de garçons et de 32,1 % de filles, 80,4 % des sujets résiduels avaient terminé une scolarité secondaire avant d'intégrer la formation professionnelle et 38,2 % seulement d'entre eux désiraient toujours intégrer le marché de l'emploi en fin de programme.

Le test de Kruskal-Wallis effectué sur la variable âge s'avère significatif aux deux moments de mesure (première administration: $X^2 = 22.83$; dl = 4; a < 0,0001: seconde administration: $X^2 = 11.89$; dl = 4; a < 0,018). Les cohortes d'horticulture maraîchère et d'aménagement paysager ont une moyenne d'âge significativement plus élevée que les autres.

Par ailleurs, il n'y a pas de différence significative au niveau de la structure de répartition des sexes entre les cohortes, tant lors de la première que de la seconde administration de l'instrument.

Administration de l'instrument et structuration des échelles

Comme nous l'avons précédemment mentionné, l'instrument fut administré en deux étapes en début et en fin de parcours de formation professionnelle. L'instrument original, composé de 40 items dichotomiques répartis en quatre domaines de référence permettait donc un univers de variation de 0 (représentation négative absolue au regard des compétences linguistiques) à 40 (représentation positive absolue au regard de ces compétences). L'analyse factorielle en composantes principales avec rotation orthogonale des axes (varimax) réalisée à la suite de la première administration de l'instrument nous a permis d'identifier un bloc de 21 items dont les saturations sur les deux premiers facteurs étaient satisfaisantes. Ces items se répartissent selon les deux dimensions suivantes:

- Utilité des compétences linguistiques dans l'univers scolaire (sous-échelle 1: 12 items)
- Utilité des compétences linguistiques dans le champ professionnel (sous-échelle 2: 9 items)

Les deux sous-échelles ainsi constituées atteignent un degré de cohérence interne satisfaisant, ce dernier étant cependant plus élevé pour la première (Lambda 2 de Guttman[3] = 0,77) que pour la seconde (Lambda 2 de Guttman = 0,56).

Résultats de la mesure et impacts d'une intervention en appui au développement des compétences en lecture sur la représentation sociale du français

Dans l'ensemble, à première vue, il semble que la représentation sociale de l'utilité des compétences linguistiques au regard de la réussite scolaire ou de la vie professionnelle ait bien peu varié entre le début et la fin des cycles d'étude des diverses cohortes. En fait, si on peut observer une variation elle correspond à une modification de la représentation de l'utilité du français allant dans le sens de l'affaiblissement, pour l'ensemble des cohortes en ce qui concerne l'univers scolaire (m = 8,71; s = 2,63 en début de formation et m = 8,05; s =2,52 en fin de formation) et pour l'ensemble des cohortes de niveau secondaire en ce qui concerne l'univers professionnel (m = 3,67; s = 1,30 en début de formation et m = 3,46; s =1,31 en fin de formation). Seuls les étudiants de production laitière au secondaire semblent avoir une représentation plus positive de l'utilité des compétences linguistiques sur le plan professionnel en fin d'intervention. Néanmoins les résultats des analyses de variance non-paramétriques (test de Kruskal-Wallis), des test t et des analyses de régression logistique réalisées sur les scores aux deux passations des sous-échelles viennent nuancer ce constat.

Dans trois des quatre cas étudiés, c'est-à-dire le comportement des clientèles des différentes cohortes en début et en fin de programme par rapport à chaque sous-échelle, nous obtenons des résultats significatifs au test de Kruskal-Wallis. Pour la première sous-échelle (univers scolaire) les analyses de variances sont significatives tant en début d'intervention (X^2 = 14,56; dl = 4; a < 0,006) qu'en post-test (X^2 = 10,97; dl = 4; a < 0,03). Pour la seconde sous-échelle (univers professionnel), le test de Kruskal-Wallis n'est significatif qu'en post-test (X^2 = 10,79 ; dl = 4; a < 0,03). Pour chacune des sous-échelles et pour chaque administration, les étudiantes et les étudiants de technique de production laitière au secondaire partagent une représentation plus négative que celle de leurs collègues au regard de l'utilité des compétences linguistiques, tant par rapport à la réussite scolaire que professionnelle. Dans chacun des cas, leurs collègues de production laitière, niveau collégial, affichent l'attitude la plus positive au regard des mêmes objets. Par ailleurs, si on retire du schéma d'analyse la cohorte de production laitière inscrite aux études collégiales, les analyses de variance non-paramétriques (test de Kruskal-Wallis) ne demeurent significatives qu'en ce qui concerne l'administration de la sous-échelle de représentation de l'utilité des compétences linguistiques par rapport à l'univers scolaire au début du processus de formation (X^2=10,67; dl = 3; a < 0,013).

En ce qui concerne le traitement des variables dichotomiques «volonté de poursuivre des études» et «scolarité secondaire complétée», nous avons eu recours au calcul du *t* de Student. Pour la première variable, on observe une différence significative seulement au niveau de l'administration de la sous-échelle «utilité des compétences linguistiques dans l'univers professionnel» en fin de formation (t =2,17; dl = 53; a < 0,03). Pour la variable «études régulières terminées ou non» nous constatons la présence de différences significatives entre les moyennes aux deux sous-échelles tant en prétest (univers scolaire, t =2,19; dl = 64; a < 0,03; univers professionnel, t =2,53; dl = 64; a < 0,01) qu'en post-test (univers scolaire, t =2,61; dl = 54; a < 0,01; univers professionnel, t =2,15; dl = 54; a < 0,04).

Pour terminer nous avons procédé à une analyse de régression logistique en considérant la variable filière de formation professionnelle en tant que variable dépendante dichotomique et les résultats en première et seconde administration de nos deux sous-échelles de représentation ainsi que la variable âge en tant que variable indépendante. La fonction de prédiction inférée se fonde sur l'hypothèse que si les représentations sociales constituent des éléments structuraux d'ordre cognitif ayant à la fois une fonction normative et fonctionnelle (Abric et Tafani, 1995), leur partage par des individus implique une certaine fonction prédictive.

En conséquence, on peut considérer que si un étudiant partage une représentation négative des compétences linguistiques, il sélectionnera plutôt un profil de formation professionnelle où ces compétences ne seront pas systématiquement identifiées en tant que conditionnelles à la réussite des études ou à l'obtention de la certification. Par ailleurs, on peut présumer qu'un adulte plus âgé, ayant plus d'expérience des contraintes de la vie profession-

nelle sera aussi plus conscient des exigences de maîtrise des compétences en lecture et en écriture qu'un sujet plus jeune, venant tout juste de terminer une scolarité secondaire.

Seuls les résultats obtenus à la sous-échelle de représentations de l'utilité des compétences linguistiques par rapport à l'univers scolaire s'avèrent de bons prédicteurs de l'appartenance à l'une ou l'autre des catégories de filières de formation professionnelle ($b = 0,31$; $et = 0,15$; $X^2 = 4,41$; $dl = 1$; $a < 0,03$). En début de formation, la représentation sociale positive ou négative des compétences linguistiques s'avère être un prédicteur de l'appartenance à l'une ou l'autre des catégories professionnelles. En fin de formation, la fonction de prédiction n'est conservée que pour la cohorte de production bovine ($b = -0,32$; $et = 0,14$; $X^2 = 5,61$; $dl = 1$; $a < 0,02$).

Conclusions

Lors du démarrage de notre «recherche-action-formation», nous formulions deux hypothèses. D'une part, nous pensions qu'une réinsertion des activités de lecture systématique en formation professionnelle fondée sur la modification des stratégies d'intervention pédagogique des enseignantes et des enseignants permettrait la modification de la représentation sociale des apprenants au regard des compétences en français. D'autre part, nous inférions que la consultation d'un matériel didactique attrayant, tiré des publications largement distribuées dans le milieu des producteurs agricoles et des paysagistes, renforcerait la perception d'utilité professionnelle de ces compétences. Contrairement à nos attentes, il semble que l'intervention ait eu un effet contraire par rapport aux représentation sociales ciblées.

Entre le début et la fin de l'intervention, il n'y a pas eu d'évolution positive de la représentation en ce qui à trait à l'utilité scolaire des compétences linguistiques chez les sujets de l'ensemble des cohortes. Les représentations sont demeurées stables ou ont évolué dans un sens négatif. Le même phénomène s'est produit au sein des cohortes suivant des filières de formation secondaire en ce qui concerne la représentation de l'utilité professionnelle du français. Par contre, la cohorte de production laitière au collégial manifeste une représentation plus positive des compétences linguistiques en fin qu'en début de formation. On peut émettre l'hypothèse qu'une exposition systématique aux pratiques de lecture en particulier amène les étudiantes et les étudiants à prendre conscience de leur faible maîtrise des habiletés requises et, en conséquence, des apprentissages complémentaires qu'elles ou ils auront à réaliser en cours d'études.

Le fait que les scores moyens enregistrés aux deux sous-échelles, en début et en fin de programme, soient significativement plus faibles chez les sujets qui n'ont pas complété d'études secondaires avant d'intégrer les diverses filières s'avère intéressant. Cela va à l'encontre des inférences vou-

lant que les étudiants de formation professionnelle aient globalement des attitudes négatives par rapport aux divers contenus d'enseignement à teneur linguistique. Au sein de notre échantillon, ces étudiantes et étudiants sont largement minoritaires et sont concentrés en production laitière (filière secondaire) où ils représentent respectivement cinquante pourcent des effectifs en début de formation et plus de soixante pourcent en fin de programme. Par ailleurs, c'est cette cohorte qui présente systématiquement la représentation la plus négative de l'utilité des compétences linguistiques tant pour la réussite scolaire que professionnelle.

L'inférence d'existence d'une représentation sociale des compétences linguistiques chez les étudiantes et les étudiants de formation professionnelle ne peut être soutenue qu'en vertu de deux critères. D'une part, on devrait pouvoir démontrer l'existence et la pérennité d'une définition implicite de ce ces compétences. D'autre part, on devrait pouvoir identifier une certaine stabilité des attitudes que cette définition «commande» au regard de la mise en oeuvre des compétences linguistiques dans différents contextes. Notre étude a permis d'identifier certaines composantes du «noyau central» de la représentation que partagent les membres d'une catégorie relativement large d'étudiantes et d'étudiants de sept filières de formation professionnelle au secondaire. L'administration récurrente de notre échelle de mesure des représentations de l'utilité scolaire et professionnelle du français nous a permis d'identifier certains éléments déterminants de l'attitude qui résulte de cette représentation. Néanmoins, l'affirmation de l'existence d'une représentation ainsi que des attitudes qu'elle prédit ne peut se faire que si elle se fonde sur l'observation et la mesure réalisée auprès de plusieurs cohortes successives de sujets fréquentant les mêmes programmes. Les résultats que nous avons présentés ne prendront donc tout leur sens que si nous pouvons les analyser dans une perspective longitudinale. C'est là l'essence même de notre recherche.

Annexe 1

Échantillon d'items de l'échelle de mesure des représentations sociales des compétences en français, par domaine de référence.

Domaine 1a - Univers scolaire: représentation générale du français

2 Lorsque j'étais au secondaire, on ne nous apprenait pas à faire le moins de faute possible en français, on nous enseignait surtout la poésie ou des choses inutiles comme ça.

D'accord ❑ En désaccord ❑

3 Ce qu'on enseigne en français, l'écriture et la lecture, c'est important. Cependant, au secondaire, on n'oriente pas vraiment les cours vers le développement de ces compétences.

D'accord ❑ En désaccord ❑

4 Lorsque j'étais au secondaire, je pensais juste à passer en français. Les cours étaient plus ou moins intéressants, certaines périodes étaient «plates». Par exemple, les pièces de théâtres, ça ne sert absolument à rien.

D'accord ❑ En désaccord ❑

Domaine 1b - Univers scolaire: représentation de l'utilité du français en formation professionnelle

11 Au début de ma formation professionnelle, je croyais que les cours de français c'était inutile, je trouvais ça long et je me demandais à quoi ça pouvait servir mais plus le temps passe, plus je vois que ça sert.

D'accord ❑ En désaccord ❑

12 Ce que j'ai appris en français m'est utile lorsque je dois faire des rapports de travaux pratiques. Cela me permet de structurer ma pensée.

D'accord ❑ En désaccord ❑

14 Dans les entreprises, les machines et les outils sont fabriqués par des compagnies américaines. Lorsqu'on trouve des manuels traduits en français, on n'y comprend rien. C'est plein de mots bizarres.

D'accord ❑ En désaccord ❑

Domaine 2a - Univers professionnel: représentation de l'utilité des compétences en français

22 Je pense que bien écrire, c'est un avantage dans mon métier. Tout le monde est capable de lire, mais un employé qui est capable de bien écrire, ça ne se trouve pas partout.

D'accord ❑ En désaccord ❑

23 Dans mon métier, même si je ne sais pas écrire ou si je fais des fautes, ce n'est pas important. L'essentiel c'est de se faire comprendre.

D'accord ❑ En désaccord ❑

24 Je ne vois pas pourquoi ça me serait nécessaire de maîtriser la grammaire et l'orthographe parce que dans mon métier, on travaille avec une machine tout le temps. On doit pouvoir lire des directives, c'est suffisant.

D'accord ❑ En désaccord ❑

Domaine 2b - Univers professionnel: représentation du contrôle exercé sur la tâche

31 Dans mon métier, c'est surtout le patron qui prend les décisions importantes et qui décide de ce qu'il est important de savoir. Il vient nous en informer, quand c'est nécessaire.

D'accord ❑ En désaccord ❑

33 Si tu ne sais pas écrire, aucun patron ne va t'embaucher parce que tu ne pourras jamais produire une lettre de présentation qui lui donne une impression favorable de tes compétences.

D'accord ❑ En désaccord ❑

35 Dans mon futur métier, je devrai toujours faire à peu près le même travail. Si je fais bien ce qu'on me demande, je pourrai peut-être un jour devenir contremaître.

D'accord ❑ En désaccord ❑

Notes

1 Les données présentées ont été recueillies dans le cadre d'une recherche subventionnée par le fonds CRSH (programme de subventions stratégiques) no. 884-94-0023. La Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke a également accordé, en 1994-1995, un appui financier pour le même projet.

2 Le logiciel Lexico 1 nous a été aimablement fourni par son auteur, le professeur André Salem de l'Université de Paris 3, Sorbonne nouvelle. Tout comme la majorité des logiciels de statistique textuelle de grande diffusion (Spad-T; Sphynx; ADADD, etc) Lexico utilise un modèle d'analyse de type factoriel pour traiter des matrices de fréquences diffuses.

3 Nous avons opté pour le calcul du coefficient Lambda plutôt que de l'lapha de Cronbach pour deux raisons. D'une part, la littérature démontre la stabilité du Lambda2 en tant qu'estimateur d'une limite inférieure de cohérence. D'autre part, dans un contexte de construction d'échelle sans possibilité de mesure de fidélité en test-retest et sans validation sur des échantillons autonomes, ce coefficient s'avère plus conservateur donc plus robuste que l'alpha de Cronbach ou que le coefficient de KR20 de Kuder-Richardson (De Vellis, 1991; Spray et Welch, 1990; Traub, 1994).

Références bibliographiques

Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales: aspects théoriques. *In* Abric, J.-C. (dir.) *Pratiques sociales et représentations*. (11-36). Paris: Presses Universitaires de France.

Abric, J.-C. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. *In* Guimelli, C. (dir.) *Structures et transformations des représentations sociales*. (73-84). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Abric, J.-C. et Tafani, E. (1995). Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale: la représentation de l'entreprise. *Cahiers internationaux de psychologie sociale, 28* (1), 22-31.

Amos, J., Hanhart, S., Hutmacher, W., Schneider, B. et Stroumza, J. (1986). *L'apprentissage professionnel: problèmes et perspectives*. Genève: Pratiques et Théories, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no. 47.

Anderson, L. W. (1990). Attitudes and their measurement. *In* Keeves, J. P. (dir.), *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook.* (421-426). Oxford: Pergamon Press.

Benzécri, J.-P. (1982). Construction d'une classification ascendante hiérarchique pour la recherche en chaîne des voisins réciproques. *Cahiers d'analyse des données, 7*, 209-218.

Benzécri, J.-P. (1992). *Correspondence analysis handbook.* New York, NY: Dekker.

Biron, D., Hensler, H. et Simard, G. (1997). *La notion de compétence dans la littérature francophone et anglophone.* Strasbourg: Université de Strasbourg. Communication présentée au symposium CIRID-LARIDD «La formation didactique des enseignants du primaire: Approches disciplinaires ou interdisciplinaires ? (29 mai 1997).

Boudon, R. (1973). Éducation et mobilité. *Sociologie et sociétés, 5* (1), 111-126.

Commission Parent (1965). *Rapport Parent - Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.* Québec: Ministère de l'éducation du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1986). *L'avenir de la formation professionnelle au secondaire.* Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec: Gouvernement du Québec.

De Vellis, R. F. (1991). *Scale development. Theory and applications.* Newbury Park: Sage publications.

Dupont, A. (1973). *Les relations entre l'Église et l'État sous Louis-Alexandre Taschereau, 1920-1936.* Montréal: Guérin.

Eisenstadt, S. N. (1973). L'éducation, la science, la technologie et les crises culturelles. *Sociologie et sociétés, 5* (1), 9-26.

Elejabarrieta, F. (1996). Le concept de représentation sociale. In Déchamps, J. C. et Beauvois, J. L. (dir.), *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale* (137-150). Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble, coll. La psychologie sociale.

Flament, C. (1994a). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. *In* Abric, J.-C. (dir.) *Pratiques sociales et représentations.* (37-58). Paris: Presses Universitaires de France.

Flament, C. (1994b). Aspects périphériques des représentations sociales. In Guimelli, C. (dir.) *Structures et transformations des représentations sociales.* (85-118). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Further Education Unit (1990). *The core skill initiative.* Londres: Further Education Unit.

Greenacre, M. (1994). Multiple and joint correspondance analysis. In M. Greenacre et J. Blasius (dir.), *Correspondence analysis in the social sciences* (141-161). New York, NY: Academic Press.

Gold, P. et Packer, A. (1990). *Literacy audit of maintenance workers.* Final report. Washington: Office of strategic planning and policy development.

Guimelli, C. (1994). Les représentations sociales. *In* Guimelli, C. (Éd.) *Structures et transformations des représentations sociales.* (11-24). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Hardy et Maroy, (1995). La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques. *Revue des sciences de l'éducation, 21,* (4), 643-659.

Hensler, H., M'Batika, A. et Roy, G.-R. (1997). L'intégration des habiletés linguistiques dans la formation technoprofessionnelle. *In* Féger, R. (Dir.) *L'éducation face aux nouveaux défis* (508-516). Montréal: Éditions Nouvelles AMS.

Larose, F., Audette, S. et Roy, G.-R. (1997). Analyse des représentations sociales des compétences linguistiques et technoprofessionnelles des étudiants du secondaire professionnel au Québec: aspects méthodologiques d'une nouvelle approche de l'étude de la motivation. *In* Féger, R. (Dir.) *L'éducation face aux nouveaux défis* (497-507). Montréal: Éditions Nouvelles AMS.

Lebart, L. (1994). Complementary use of correspondence analysis and cluster analysis. *In* Greenacre, M. et Blasius, J. (dir.), *Correspondence analysis in the social sciences* (p. 162-178). New York, NY: Academic Press.

Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris: Dunod.

McKeown, B. et Thomas, D. (1988). *Q methodology*. Newbury Park: Sage publications. Quantitative applications in the social sciences, no. 66.

Mikulecky, L.(1982). Job literacy: The relationship between school preparation and workplace actuality. *Reading Research Quarterly, 17* (3), 400-419.

Miller, P. A. (1982). Reading demands in a high-technology industry. *Journal of Reading*, 109-115.

Ministère de l'Éducation (1986). *La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Ministère de l'éducation (1995). *La formation professionnelle chez les jeunes: un défi à relever*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec (accessible à l'adresse URL suivante: http://www.gouv.qc.ca/gouv/francais/minorg/medu/fp/fp-tdm.html.

Moliner, P. (1992). *La représentation sociale comme grille de lecture. Etude expérimentale de sa structure et aperçu sur ses processus de transformation*. Aix-en-Provence: Publications de l'université de Provence.

Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 20*, 5-14.

Mongrain, P. et Besançon, J. (1995). Étude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation, 21* (2), 263-288.

Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

O'Donnell, H. (1982). Reading and the vocational education student. *Journal of Reading, 25* (5), 474-478.

Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France (coll. psychologie d'aujourd'hui).

Rovan, J. (1994). Visualizing solutions in more than two dimensions. *In* Greenacre, M. et Blasius, J. (dir.), *Correspondence analysis in the social sciences* (p. 210-230). New York, NY: Academic Press.

Spray, J. A. et Welch, C. J. (1990). Estimation of classification consistency when the probability of a correct response varies. *Journal of Educational Measurement, 27*, 15-25.

Traub, R. E. (1994). *Reliability for the social sciences. Theory and applications*. Newbury Park: Sage publications, coll. Measurement methods for the social sciences.

Vaizey, L., J. (1979). Perspectives of the implementation of educational reforms. In UNESCO (dir.), *Educational reforms: experiences and prospects* (104-111). Paris: UNESCO, coll. Education on the move.

Wolf, R. M. (1990). Q-methodology. In Keeves, J. P. (dir.), *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*. (732-734). Oxford: Pergamon Press.

Die soziale Repräsentation des Französischen in der Berufsausbildung. Analyse der Auswirkungen einer Aktion-Formation-Forschung zur Repräsentation der Französischkompetenzen in Ausbildung und Karriere

Zusammenfassung

Dieser Artikel stellt die methodoligischen Charakterisierungen eines Objektivierungsschrittes der Strukturen vor, aus denen sich die soziale Repräsentation der schulischen und beruflichen Bedeutung der linguistischen Fähigkeiten bei Schülern einer beruflichen Oberschule zusammensetzt. Ausgehend von einer lexikometrischen Analyse des Diskurses einer ersten Kohorte, die sich aus Schülern sieben verschiedener Programme zusammensetzt, haben wir die diskursiven Strukturen identifiziert, die die stabilen Elemente der Vorstellung darstellen, die Schüler der Bedeutung von Fähigkeiten im Schrift- und Lesebereich ihrer Muttersprache beimessen. Diese diskursiven Strukturen sind die Grundlage für die darauffolgende Konstruktion einer Skala mit psychometrischem Charakter. Folgender Text beschreibt die mit dieser Skala gewonnenen Daten zu Beginn und zu Ende der Studienzeit, für vier Untersuchungsgruppen im «Centre régional d'initiatives et de formation en agriculture (CRIFA)» in Coaticook. Die Studie kommt zum Schluß, daß eine Wiedereinführung systematischer Leseübungen, sowie eine Ausarbeitung eines passenden didaktischen Materials und eine Veränderung der pädagogischen Interventionen kurzfristig keine Auswirkung auf die Strukturen der sozialen Vorstellung der Schüler in Bezug auf ihre Sprache (das Französische), sowie auf den Nutzen von besonderen Fähigkeiten in diesem Bereich hat.

La rappresentazione sociale del francese nella formazione professionale. Analisi dell'impatto di una ricerca-azione formativa sulla rappresentazione delle competenze in francese a livello di formazione e carriera

Riassunto

Nell'articolo presentiamo le caratteristiche metodologiche di una procedura tesa a mettere in luce le rappresentazioni sociali dell'utilità scolastica e professionale delle competenze linguistiche di studenti nella formazione pro-

fessionale superiore. A partire da un'analisi lessicometrica del discorso di una prima coorte di studenti iscritti a sette programmi diversi, abbiamo individuato le strutture discorsive che caratterizzano gli elementi stabili delle rappresentazioni relative all'importanza di competenze nella lettura e nella scrittura per la lingua materna. Muovendo da queste struttura abbiamo elaborato una banca dati psicometrici e esponiamo i risultati di un'analisi degli stessi relativamente all'inizio e alla fine della formazione di quattro gruppi di studenti del «Centre régional d'initiative et de formation en agriculture (CRIFA)» a Coaticook. Lo studio ci permette di concludere che tanto la reintroduzione di esercitazioni sistematiche nella lettura, quanto l'adattamento dei materiali didattici e delle procedure pedagogiche non incidono, a corto termine, sulla struttura delle rappresentazioni sociali riguardanti le competenze specifiche in questo campo.

Social representations of French in professional training. Analysis of the impact of action-training-research on the perception of the utility of language competence in training and career

Summary

This paper focuses on a method aimed toward the identification of the social representation of the school and the professional utility of linguistic competences for secondary level vocational students. After having proceeded to a statistical content analysis of some interview sequences, we first built an item-form based on students' statements, then a multidimensional social representation scale covering the cognitive and conative domains of the representational object. In this paper we are presenting the construction and validation process of the scale and some results of its administration in pre-test and post-test to four different groups of students attending the regional farming school (Centre régional d'initiatives et de formation en agriculture). The results show that modifications of material or of teachers' strategies have no significant impact on the students' social representation of the usefullness of reading and writing competences in their mother tongue.