



HAL
open science

Lire à l'école élémentaire

Agnès Desclaux, Jean Vogler

► **To cite this version:**

Agnès Desclaux, Jean Vogler. Lire à l'école élémentaire : du CE1 au CM2. *Éducation & formations*, 1990, 21, pp. 15-23. 10.48464/ef-21-02 . halshs-03959773

HAL Id: halshs-03959773

<https://shs.hal.science/halshs-03959773>

Submitted on 27 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Lire à l'école élémentaire : du CE1 au CM2

Par Agnès DESCLAUX
et Jean VOGLER

Les dispositifs d'évaluation mis en place par la DEP depuis une dizaine d'années sont généralement conçus comme des bilans de fin de cycle et fournissent ainsi très peu d'indications sur l'évolution des apprentissages durant le cursus scolaire.

En janvier 1989, une évaluation des compétences de lecture, à tous les niveaux de l'école élémentaire (à l'exception du cours préparatoire) a permis d'appréhender la progression de certaines d'entre-elles.

L'étude des résultats de cette évaluation montre que, tout au long de l'école élémentaire, les élèves progressent régulièrement et nettement dans l'acquisition de la lecture. Leurs progrès sont particulièrement notables dans les activités qui faisaient encore difficulté au niveau précédent.

Toutefois ces progrès se révèlent inégaux selon les compétences sollicitées. Toutes les activités qui nécessitent une lecture attentive, une analyse fine des textes, des mises en relations logiques de plusieurs informations s'acquièrent plus lentement, plus difficilement. C'est sans doute parce qu'elles mettent en oeuvre des compétences cognitives et culturelles générales qui transcendent la simple activité lexicale.

Ces dernières compétences, qui sont capitales pour la réussite scolaire ultérieure, doivent donc faire l'objet d'une attention particulière, précoce et constante dans l'élaboration des pédagogies de la lecture. En ce sens, la lecture apparaît comme une conquête difficile, progressive et de longue haleine. On ne peut en aucun cas considérer qu'elle devrait être achevée à la fin de la scolarité élémentaire.

ENCADRÉ I

L'évaluation « lecture », effectuée en 1989

En janvier 1989, la Direction des Ecoles a initié une expérimentation visant à étudier les effets des bibliothèques d'écoles sur les pratiques de lecture des élèves. Cette opération concerne au total 60 écoles, réparties dans six départements et accueillant 5 768 élèves. Elle comporte, entre autres prises d'informations, une évaluation des compétences de lecture des élèves en début et en fin d'expérimentation. C'est ainsi, qu'à la fin du mois de janvier 89, ont été évalués :

1 178 élèves de CE1, 1 156 élèves de CE2, 1 080 élèves de CM1 et 1 052 élèves de CM2. Les contrôles statistiques effectués a posteriori ont montré que, à chacun de ces niveaux de scolarité, les échantillons d'élèves avaient des caractéristiques quasi identiques à celles d'échantillons qui ont été construits à l'occasion d'autres évaluations et qui sont représentatifs au plan national. Les résultats de cette évaluation, menée en janvier 89, ont donc valeur générale.

ENCADRÉ II

Les épreuves d'évaluation proposées à chacun des quatre niveaux

Description générale du dispositif d'évaluation

« Lire, c'est comprendre ».

« L'apprentissage de la lecture doit faire l'objet d'une acquisition systématique permettant la compréhension d'écrits toujours plus complexes ».

« Le maître a recours aux meilleures oeuvres accessibles à la jeunesse, dans un but d'initiation à la qualité littéraire ; il ne néglige pas les textes courants de la pratique quotidienne ; il n'oublie pas, enfin, que la lecture n'est pas limitée aux horaires de français et ne peut être séparée des autres enseignements ».

Ces extraits des Instructions Officielles de 1985 ont guidé la conception du dispositif d'évaluation qui répond aux caractéristiques suivantes.

1 – L'évaluation est centrée sur la compréhension

En lecture, la compréhension consiste, pour un individu, à élaborer une signification correspondant au sens du message qu'il lit. Il s'agit donc d'une opération intellectuelle complexe qui ne peut être appréhendée en soi, mais seulement par l'intermédiaire des manifestations extérieures qu'elle suscite, par des performances observables. Dans le cas de cette évaluation par épreuves, ces performances sont provoquées par les activités qu'on demande à l'élève d'exécuter : celles qui ont été proposées sont décrites dans le tableau n° 3, page x.

Deux remarques s'imposent à cet égard :

– Ces activités ne suffisent pas, à l'évidence, à explorer le champ entier d'une opération aussi protéiforme que la compréhension. Elles n'en révèlent que certains aspects, correspondant à des pratiques scolaires fréquentes et choisies dans cette intention.

– Ces activités ne se situent pas au même niveau de difficulté : il est plus aisé de repérer des noms dans un annuaire que d'indiquer le sujet général d'un texte. Dans le premier cas, il suffit de mettre en relation, terme à terme, des formes graphiques identiques (sans référence obligée au sens). Dans le second cas, il faut au moins « survoler » l'ensemble des informations contenues dans un texte pour déterminer celle qui est dominante. On peut raisonnablement penser

que cette graduation dans la complexité des activités renvoie à différents niveaux de compréhension.

2 – Les écrits proposés sont diversifiés

À l'école, la lecture n'a pas simplement une fonction de distraction, ou de plaisir, elle a surtout une fonction d'apprentissage (ce qui n'est pas nécessairement antinomique) : on y lit donc des textes de fiction, mais aussi des écrits à caractère informatif correspondant aux divers domaines d'études des programmes (sciences, histoire, géographie) et aux besoins de la vie quotidienne. Le dispositif d'évaluation a tenu compte de cet aspect transdisciplinaire de la lecture et comporte donc, à chaque niveau, des écrits de nature différente, adaptés à l'âge des enfants. On peut les regrouper en trois grandes catégories :

- contes et récits
- textes scientifiques ou historiques
- écrits sociaux (recette, annuaire téléphonique, calendrier, horaire SNCF.)

3 – Les items sont de difficulté variable

À chaque palier du dispositif, plutôt que de déterminer une sorte de niveau moyen d'exigence de « savoir-lire » (au demeurant bien difficile à définir a priori), on a cherché un échelonnement dans la difficulté des items, en fonction de :

- la nature de l'écrit (cf. 2),
- la quantité d'informations à traiter,
- l'activité de compréhension sollicitée (cf. 1).

Selon ce principe, les épreuves devraient permettre de positionner les élèves à différents degrés de compétences.

4 – Le dispositif comporte des épreuves identiques d'un niveau à l'autre

Afin de procéder à des comparaisons entre différents cours, certaines épreuves de CE1 ont été reconduites au CE2 dans des conditions de passation rigoureusement identiques, et les élèves de ce cours ont été soumis par ailleurs à trois épreuves proposées au cours moyen. Les élèves de CM1 et de CM2 ont passé les mêmes épreuves. On peut donc mesurer, pour les items concernés, la progression réalisée en une année, à partir des résultats de deux échantillons d'élèves comparables.

Les épreuves du CE1

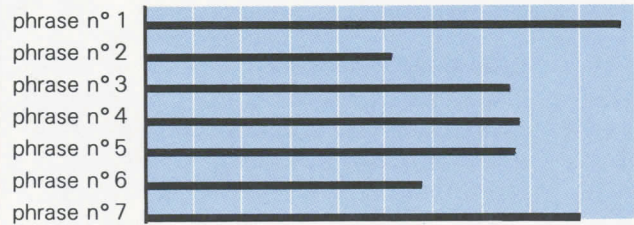
Trois séries d'épreuves, correspondant à trois cahiers, ont été proposées. Celles de la première série consistent d'une part à vérifier si des phrases données sont « vraies » ou « fausses » par rapport à un texte de référence, d'autre part à compléter un schéma à partir d'informations contenues dans un second texte.

Dans la deuxième série, il s'agit de reconstruire la cohérence signifiante d'un conte en trouvant les mots manquants, en modifiant des mots transformés (exemple : pleurs au lieu de fleurs), en isolant les mots d'une phrase non segmentée.

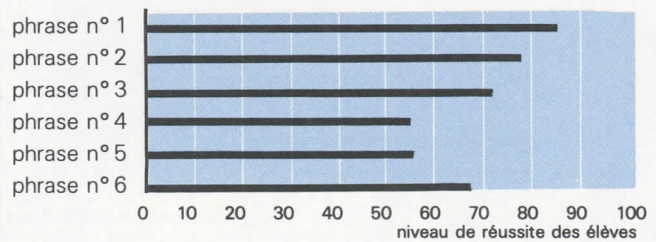
La troisième série d'épreuves concerne le repérage de noms de personnes, de numéros téléphoniques ou d'adresses dans un extrait d'annuaire.

GRAPHIQUE I : RÉSULTATS (en %) DES ÉLÈVES DU CE 1 A LA PREMIÈRE SÉRIE D'ÉPREUVE

Texte A : vérifier l'exactitude de phrases données par rapport à un texte de référence



Texte B : compléter un schéma



Depuis une bonne dizaine d'années, de tous les débats qui se nouent autour de l'école émerge régulièrement le problème de l'apprentissage de la lecture. Selon la rumeur dominante l'école élémentaire ne réussirait pas (ou plus) à enseigner la lecture de façon satisfaisante. Dépourvus de ce bagage essentiel, clé d'accès à tous les savoirs, les élèves seraient condamnés à l'échec scolaire et, à terme, aux difficultés d'insertion professionnelle. Mais, l'école élémentaire est-elle vraiment, comme le prétendent certains, la seule ou la principale responsable de ces insuccès ? Jusqu'à présent, aucune évaluation sérieuse ne permet de l'affirmer.

Une étude rigoureuse de ce problème nécessiterait un ensemble d'investigations approfondies, afin de déterminer les acquis et les lacunes à chaque niveau de la scolarité obligatoire et de repérer leurs évolutions d'un palier d'apprentissage à l'autre.

C'est bien dans une telle perspective que s'inscrivait déjà l'enquête menée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective en juin 1987 (1). Elle avait permis de mettre en évidence différents niveaux de compétence au sortir de l'école élémentaire. Il apparaissait ainsi, non pas que les écoliers ne savaient pas lire, mais qu'une bonne proportion d'entre eux éprouvaient encore des difficultés à analyser finement certains textes difficiles ou peu familiers. Mais, conçue sous forme de bilan de fin de cycle, cette étude ne pouvait fournir aucune indication sur l'amont des parcours d'apprentissages.

Le présent article se propose de combler partiellement cette lacune. Il rend compte, en effet, des résultats d'une évaluation « lecture » effectuée en janvier 1989 (cf. encadré n° 1) à tous les niveaux de l'école élémentaire, à l'exception du Cours Préparatoire. Le dispositif mis en place à cette occasion comporte des

épreuves identiques pour différents niveaux et permet donc d'observer l'évolution des compétences de lecture d'un cours à l'autre. On dressera d'abord un bilan initial de ce que savent les élèves de CE1, après un peu plus d'un an d'apprentissage, puis on étudiera la manière dont certaines de ces compétences (ou difficultés) évoluent dans la suite de la scolarité. Pour faciliter la lecture, les exercices proposés aux élèves pour chacun des différents cours sont présentés en encadrés.

Au CE1 : bons résultats mais qui baissent dès que l'activité demande vigilance ou réflexion

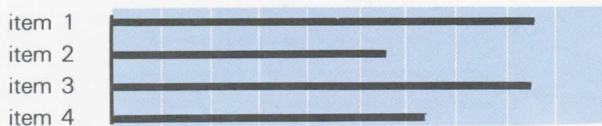
L'activité de lecture limitée au niveau de la phrase, sans interprétation du sens, est bien réussie.

A la première série d'épreuves proposées aux élèves, on constate une bonne réussite d'ensemble, puisque les taux sont supérieurs à 70 % pour 8 items sur 13. Cependant, pour chacun de ces 8 questions, le traitement de l'information était limité à une phrase unique et à un prélèvement littéral d'éléments ne nécessitant aucune interprétation du sens. Ainsi, pour déclarer « fausse » la phrase « le nid du vanneau huppé est dans les arbres », il suffit de repérer dans le texte la proposition « Son nid est construit au ras du sol ». (Graphique I).

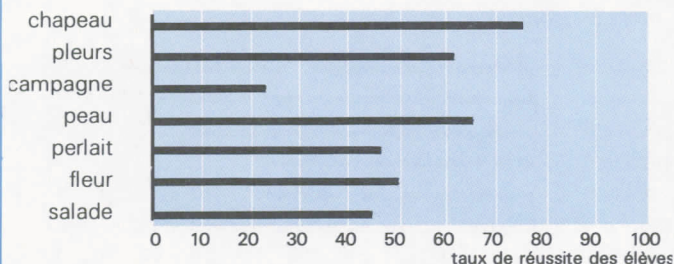
(1) « Lire, écrire, compter au sortir de l'école élémentaire » Jean VOGLER, Education et Formation n° 14 Janvier-Mars 1988.

GRAPHIQUE II : RÉSULTATS (en %) DES ÉLÈVES DE CE 1 A LA DEUXIÈME SÉRIE D'ÉPREUVES

Exercice A : trouver les mots manquants, en cohérence avec le contexte

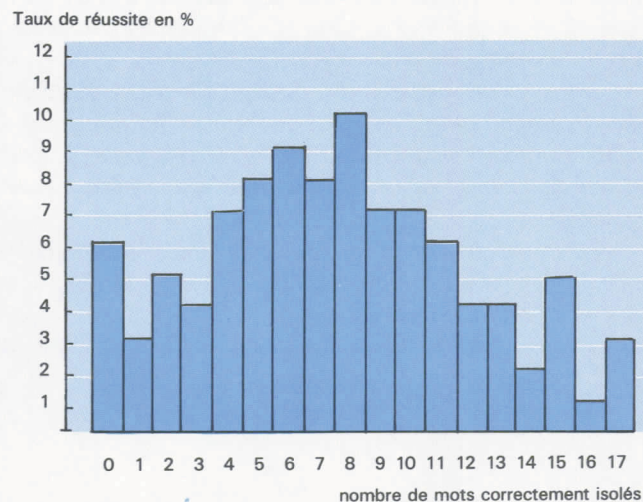


Exercice B : repérer les mots « intrus », trouver le mot juste



GRAPHIQUE III : DISTRIBUTION DU NOMBRE D'ITEMS RÉUSSI PAR LES ÉLÈVES DU CE 1

Exercice C : isoler les mots d'une phrase non segmentée



En revanche, lorsque la bonne réponse exige une recherche d'informations dans deux phrases ou plus, ou lorsqu'elle nécessite une interprétation, les taux de réussite diminuent (50 %-55 %). Par exemple, l'information « Le vanneau huppé vit au bord de l'eau » n'est pas littéralement donnée par le texte de référence. Mais, on peut la déduire des deux phrases : « Il habite les prairies humides » et « On le trouve aussi dans les champs proches d'étangs ou de lacs ».

Notons par ailleurs, qu'aucun item de cette série d'épreuves ne requiert une compréhension complète du texte. On peut estimer toutefois que les élèves qui ont satisfait à tous les items ont compris l'ensemble du texte. C'est le cas pour 55 % des élèves qui ont réussi 6 ou 7 items sur 7 du premier texte et 41 % des élèves qui ont réussi 6 items sur 6 du second.

On peut ainsi distinguer trois niveaux de compréhension pour ces deux textes :

- compréhension de phrase : plus de 70 %
- compréhension supérieure à la phrase : 50-55 %
- compréhension de texte : 40-50 %.

Près des deux tiers des élèves sont capables d'appréhender le sens général d'un conte.

Dans la deuxième série d'épreuves, l'exercice A est nettement mieux réussi que l'exercice B (cf. graphique n° II). C'est que, pour ce dernier exercice, il ne faut pas seulement, comme dans l'exercice A, trouver un mot en cohérence avec le sens général du texte, mais il s'agit d'abord de repérer les mots qui ont subi une transformation. Là réside manifestement la source de difficulté, car, dans la grande majorité des cas, lorsque les élèves repèrent le mot ils réussissent à le remplacer correctement. Cette activité nécessite en effet une discrimination visuelle fine, la transformation ne por-

tant que sur une seule lettre. Il est possible qu'une lecture rapide conduite à occulter ces « intrus » sans nécessairement gêner pour autant la saisie du sens général du message.

Quant à l'exercice C (cf. graphique n° III), qui procède d'un traitement analytique de la chaîne de l'écrit, il pose problème aux élèves dès que les mots à isoler ne sont pas des noms familiers porteurs de sens : 60 % des élèves isolent moins de 9 mots sur 17.

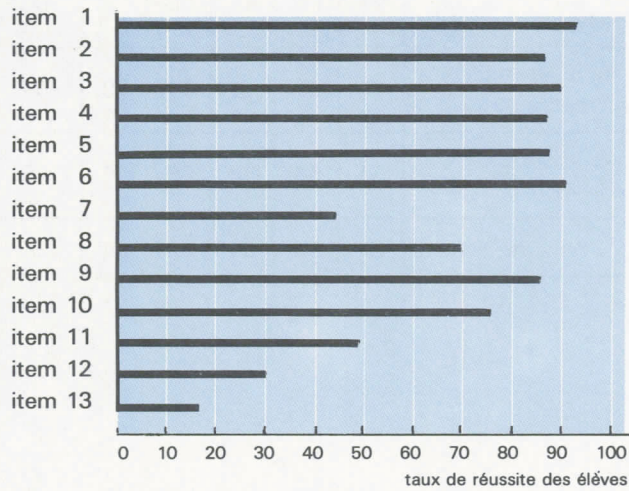
Dans l'ensemble, les résultats à cette série font apparaître que près des deux tiers des élèves sont capables d'appréhender le sens général du conte. Mais, quand l'activité de lecture exige vigilance et analyse, plus de la moitié d'entre eux se trouvent en difficulté.

Le repérage d'informations est bien maîtrisé dès lors qu'il ne nécessite pas de discrimination fine.

La troisième série d'épreuves portait sur la capacité à utiliser l'annuaire téléphonique (cf. graphique n° IV). La grande majorité des élèves (70 à plus de 90 %) repère aisément un nom ou un numéro de téléphone, ce qui correspond bien à la principale fonction utilitaire de l'annuaire. On observe toutefois, là encore, une plus grande difficulté à opérer des discriminations fines : ils sont 44 % à distinguer Lefèvre Marcel de Lefèvre Henri, Lefebvre Marcel et Lefebvre Marcel. Et ils sont encore moins nombreux à réussir la dernière question : indiquer la ville de résidence d'une personne figurant sur la page de l'annuaire. Pour ce faire, il fallait prendre en compte deux informations non immédiatement disponibles à la ligne de la personne concernée : savoir que toutes les personnes de la page habitent la même ville et trouver le nom de cette ville dans un encart publicitaire disposé en un autre lieu de la page.

GRAPHIQUE IV : RÉSULTATS (en %) DES ÉLÈVES DU CE 1 A LA TROISIÈME SÉRIE D'ÉPREUVES

Exercice D : utilisation d'un extrait d'annuaire téléphonique



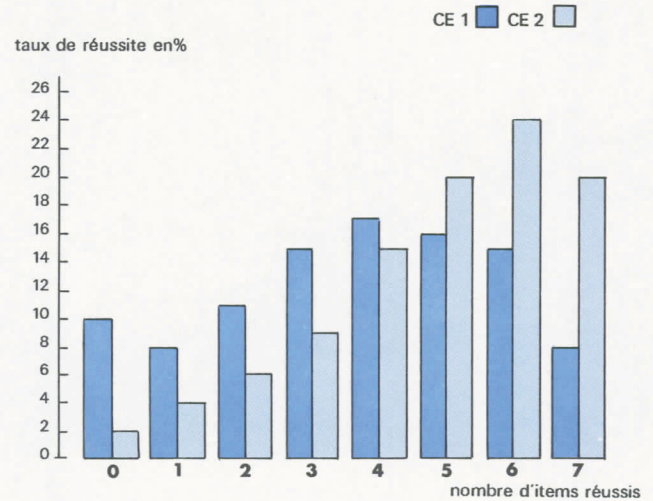
Du CE1 au CE2 les performances des élèves s'améliorent nettement

Dans l'ensemble, pour des épreuves identiques, les élèves du CE 2 obtiennent des résultats supérieurs à ceux du CE 1. La proportion d'enfants réussissant au moins 6 des 7 items de l'exercice B, double d'une année à l'autre, passant de 23 % au CE 1 à 44 % au CE 2. Pour l'exercice D le pourcentage d'enfants réussissant au moins 12 items sur 13 passe de 4 à 14 % (cf. graphique V).

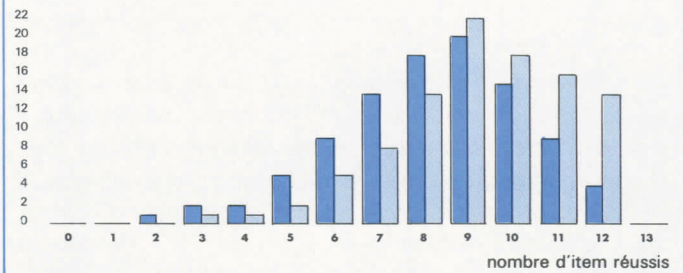
L'analyse item par item montre que cette progression concerne tous les items quels qu'ils soient (graphique VI). La progression moyenne est de l'ordre de 16 % pour l'exercice B, et 10 % pour l'exercice D. D'autre part, dans un cas comme dans l'autre, c'est pour les aspects les moins bien réussis en CE1 qu'on enregistre les progrès les plus importants (plus de 17 % à plus de 25 %). Il apparaît donc qu'entre le CE1 et CE2 les compétences de lecture des élèves s'améliorent sensiblement et en particulier celles qui supposent la mise en œuvre d'une discrimination visuelle fine.

GRAPHIQUE V : DISTRIBUTION DES SCORES DE RÉUSSITE DES ÉLÈVES DE CE 1 ET DES ÉLÈVES DE CE 2

Exercice B : repérer les mots «intrus», trouver les mots qui conviennent

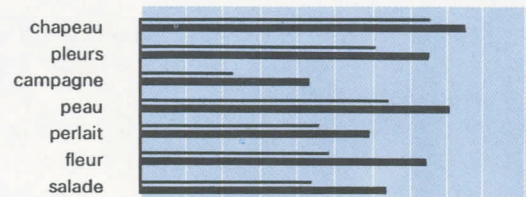


Exercice D : utilisation d'un extrait d'annuaire téléphonique



GRAPHIQUE VI : COMPARAISON DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES DU CE 1 ET DU CE 2

Exercice B : repérer les mots «intrus», trouver les mots qui conviennent



Exercice D : utilisation d'un annuaire téléphonique

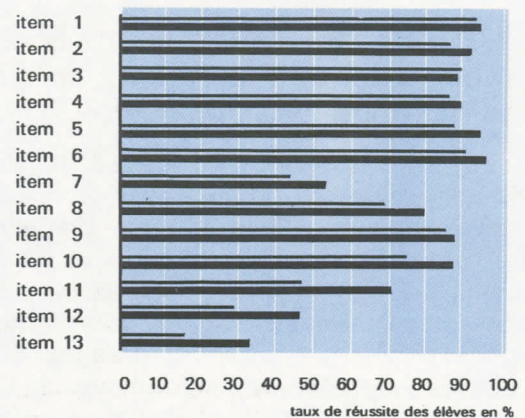


TABLEAU 1 : RÉSULTATS (en %) DES ÉLÈVES DE CE 2, QUESTION PAR QUESTION, AUX TROIS TEXTES

Textes	Questions	N° 1	N° 2	N° 3	N° 4	N° 5	Taux moyen
Texte littéraire A «En classe»		77	85	91	38	9	60
Texte utilitaire B «La recette»		63	88	41	81	20	59
Texte scientifique C «Le lièvre»		52	56	59	39	20	45
Taux moyen		64	76	64	53	15	

Les épreuves du CE2

Le dispositif d'évaluation du CE2 reprend pour partie des activités proposées au CE1 : repérer des mots « intrus » dans un conte et leur substituer des mots en cohérence avec le sens général du texte, utiliser l'annuaire téléphonique. Il comprend par ailleurs trois épreuves empruntées à l'opération nationale d'évaluation des élèves du CM2 effectuée en juin 1987, un texte narratif, un texte utilitaire et un texte scientifique, suivis chacun de 5 questions ouvertes sollicitant différents aspects de l'activité de compréhension. Ces questions peuvent être regroupées en trois catégories :

- celles concernant une compréhension très ponctuelle et partielle, supposant le simple prélèvement d'informations contenues dans le texte (questions 2 et 3) ;
- celles impliquant au contraire une compréhension globale du texte, mettant en oeuvre la capacité à saisir le thème général du message (question 1) ;
- enfin les questions visant une compréhension plus complète et plus fine, voire une interprétation du sens général, exigeant un traitement logique des informations prélevées (questions 4 et 5).

Mobiliser des informations écrites pour effectuer une tâche met en difficulté la moitié des élèves du CE2.

Les trois épreuves extraites du dispositif « CM2-87 » sollicitent des activités correspondant à une solide tradition scolaire, largement répandue dans toutes les disciplines d'enseignement : à partir de questions posées par l'enseignant, l'élève est conduit à mobiliser des informations écrites pour démontrer ou consolider ou aborder des apprentissages.

Les résultats obtenus par les élèves de CE2 à ces épreuves montrent que, dans l'ensemble, cette activité

fait encore difficulté pour près de la moitié d'entre eux (tableau 1).

Au-delà de ce constat global, on observe des variations importantes de résultats, selon les textes et selon les questions.

A l'indice de lisibilité de R. Flesh (1), le texte « de la recette » est, du point de vue lexical et morpho-syntaxique, nettement plus facile d'accès que les deux autres, le plus difficile étant le texte scientifique.

Les résultats d'ensemble à chacun des textes ne correspondent que partiellement à cette hiérarchie de difficulté. En effet, c'est bien le texte le plus difficile qui est le moins bien réussi, mais les résultats aux deux autres textes sont très proches, malgré leur différence de lisibilité. Cela est dû probablement à la grande familiarité des élèves avec les textes narratifs (d'autant que celui de l'épreuve évoque l'univers de l'école).

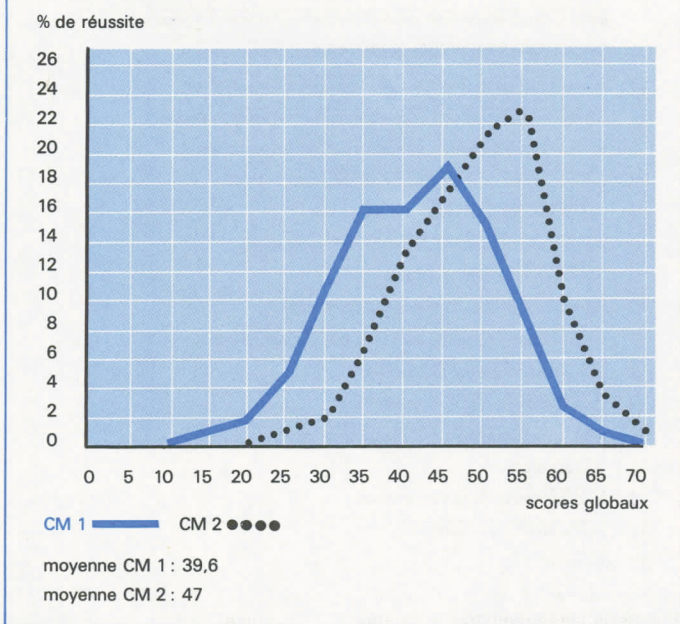
Les résultats varient également selon les trois modes de compréhension sollicités.

Près de 2/3 des élèves sont capables d'appréhender globalement le sens général d'un texte (questions 1). Le taux moyen de réussite est de 64 %. Ils sont, dans des proportions comparables, capables de prélever des informations pertinentes en fonction de questions posées, attestant ainsi d'une compréhension ponctuelle, partielle du texte (questions 2 et 3).

En revanche, les taux de réussite baissent nettement pour la troisième série de questions. Les 2/3 des

(1) L'indice de facilité de R. Flesh, adapté à la langue française par G. de Landsheere, évalue la facilité d'un texte en calculant la longueur moyenne des phrases exprimées en mots et le nombre de syllabes pour 100 mots. C'est donc un indice purement formel qui repose sur l'idée qu'un texte est d'autant plus difficile qu'il comprend des phrases et des mots plus longs. Il n'a donc qu'une valeur toute relative, mais peut constituer néanmoins une référence utile.

GRAPHIQUE VII : DISTRIBUTION DES SCORES GLOBAUX DES ÉLÈVES DE CM 1 ET DES ÉLÈVES DE CM 2



élèves éprouvent des difficultés dès que l'activité proposée requiert une compréhension fine demandant une lecture plus réfléchie et plus approfondie du texte (questions 4 et 5). La difficulté est d'autant plus grande pour les élèves que la question exige une interprétation du sens général pour, à partir d'éléments du texte, inférer une information non explicitement donnée (question A5, 9 % de réussite par exemple). Lorsqu'il s'agit, par contre, de reformuler ou de regrouper des informations contenues dans le texte, les taux de réussite sont meilleurs (questions B4, C4).

Du CE2 au CM 1 : progrès essentiellement dans la compréhension du sens général d'un texte.

Deux des textes du CE2 (Textes A et B) font partie des épreuves proposées au cours moyen et permettent une mise en regard des résultats des élèves du CE2 et du CM1. Pour l'ensemble de ces deux textes on note une tendance au progrès marquée par une plus grande capacité à appréhender le sens général d'un texte.

Les questions les plus difficiles au CE2, exigeant une interprétation du sens, restent difficiles au CM1 et donnent lieu à une très faible progression des performances d'une année sur l'autre.

Du CM 1 au CM2 les progrès sont tout a fait significatifs.

Les épreuves proposées au CM1 et au CM2 sont rigoureusement les mêmes.

L'étude comparative des scores globaux de réus-

Les épreuves du CM1 et du CM2

Les épreuves proposées au CM1 et au CM2 sont rigoureusement les mêmes. La première série d'exercices comporte sept textes, intégralement repris de l'opération nationale d'évaluation des élèves du CM2 effectuée en 1987 ; deux d'entre-eux ont également été proposés au CE2. Ils sont accompagnés chacun de cinq questions ouvertes sollicitant les trois mêmes types d'activités de compréhension qu'au CE2, appréhension globale, prélèvement ponctuel d'information, compréhension fine. Ils sont sensiblement de même longueur (une dizaine de lignes) et traitent de sujets différents : deux textes littéraires, deux textes historiques, un texte scientifique et deux textes de caractère utilitaire.

La deuxième série d'exercices porte sur des écrits sociaux utilitaires il s'agit dans un premier exercice de repérer dans un extrait d'annuaire téléphonique des noms, des adresses ou des numéros de téléphone, le repérage étant plus ou moins complexe selon le degré de discrimination à mettre en oeuvre. Cette épreuve est du même type que celle proposée au cours élémentaire avec toutefois des conditions de passation différentes qui rendent le rapprochement des résultats sans objet. Dans une deuxième épreuve l'élève doit identifier et utiliser différents documents, comme une fiche horaire SNCF, un calendrier ou une fiche de renseignement, pour résoudre une situation simulée de voyage en train.

site des élèves montre que, globalement, les élèves du CM2 obtiennent des niveaux de réussite nettement supérieurs à ceux du CM1. Cette progression d'ensemble montre qu'elle concerne bien tous les élèves même ceux qui réussissent le moins bien ; si au CM1, environ 28 % des élèves réussissent plus des 2/3 des items, ils sont 60 % dans ce cas en CM2 ; de même, la proportion d'élèves « en difficulté » réussissant au plus 1/3 des items diminuent, passant de 8 % au CM1 à 2 % au CM2 (cf. graphique VII).

L'analyse plus qualitative, item par item, fait apparaître que l'amélioration est manifeste quel que soit l'item considéré. Les élèves du CM2 obtiennent toujours des résultats supérieurs à ceux du CM1.

Ces progrès sont inégaux selon l'activité de compréhension sollicitée...

A la première série d'épreuves (intégralement reprises de l'opération nationale d'évaluation du CM2 effectuée en 1987), le score moyen de réussite progresse d'environ 10 %. Cependant les progrès varient selon les questions et selon les textes (cf. tableau 2).

Il importe de noter ici qu'on retrouve au CM2 des résultats très proches de ceux obtenus en 1987 dont l'analyse détaillée a déjà fait l'objet d'une publication (1) à laquelle le lecteur pourra se reporter pour une information plus complète, notamment sur les varia-

(1) « Lire, écrire, compter au sortir de l'école élémentaire » Jean VOGLER, *Éducation et Formation* n° 14 Janvier-Mars 1988.

TABLEAU 2 : TAUX DE RÉUSSITE (en %) DES ÉLÈVES DE CM 1 ET DE CM 2, AUX SEPT TEXTES

Textes	Questions	N°	N°					Taux moyen
			1	2	3	4	5	
Texte A «En classe»	{	CM 1	88	89	97	63	12	70
			CM 2	94	94	98	79	
Texte B «La recette»	{	CM 1	80	91	55	84	25	67
			CM 2	91	95	69	89	
Texte C «Athena»	{	CM 1	34	67	58	21	22	40
			CM 2	46	85	76	27	
Texte D «L'hippodrome»	{	CM 1	37	41	49	6	24	31
			CM 2	43	59	51	10	
Texte E «Règle du jeu»	{	CM 1	43	56	93	49	43	57
			CM 2	58	72	96	67	
Texte F «la mMnufacture»	{	CM 1	59	89	56	19	31	51
			CM 2	73	96	57	38	
Texte G «L'électricité»	{	CM 1	54	67	13	8	30	34
			CM 2	75	73	26	13	
Taux moyen	{	CM 1	56	71	60	36	27	
			CM 2	69	82	68	46	

tions des performances des élèves selon les textes et selon les questions (cf. tableau 2).

L'analyse des résultats selon les trois aspects de l'activité de compréhension sollicités montre des progrès assez inégaux.

Les questions relatives au prélèvement ponctuel d'informations pertinentes différencient peu les élèves. Elles sont déjà relativement bien réussies dès le CM1.

La maîtrise de l'appréhension globale d'un texte s'affirme assez nettement d'un cours à l'autre. Les 2/3 des élèves de CM2 sont capables de trouver le sens général d'un texte. Ils étaient à peine plus de la moitié au CM1.

Par contre, les activités demandant une compréhension fine, plus approfondie d'un texte continuent à poser problème au CM2, malgré une progression sensible des taux de réussite par rapport à ceux du CM1.

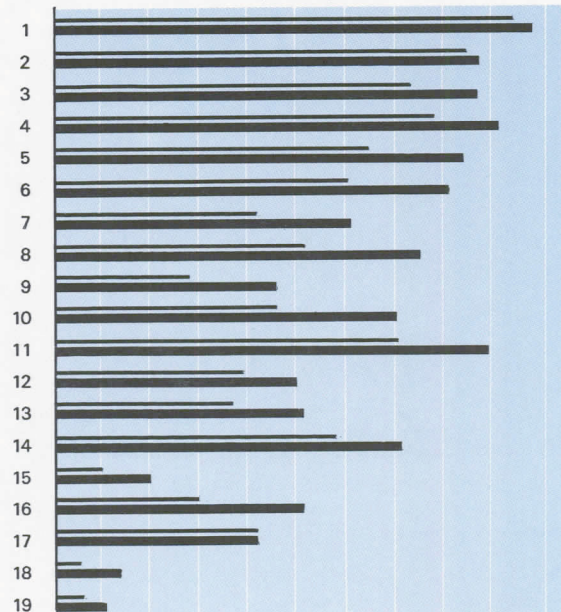
Ce type de compréhension nécessite un traitement logique de plusieurs informations textuelles soit pour regrouper ou reformuler des données, soit pour en inférer une information non explicitement contenue dans le texte. Elle demande la mise en œuvre d'une lecture précise et raisonnée dont ne semble être capable qu'un tiers des élèves du CM1 et près de la moitié des élèves du CM2.

... et selon le degré de complexité syntaxique du texte.

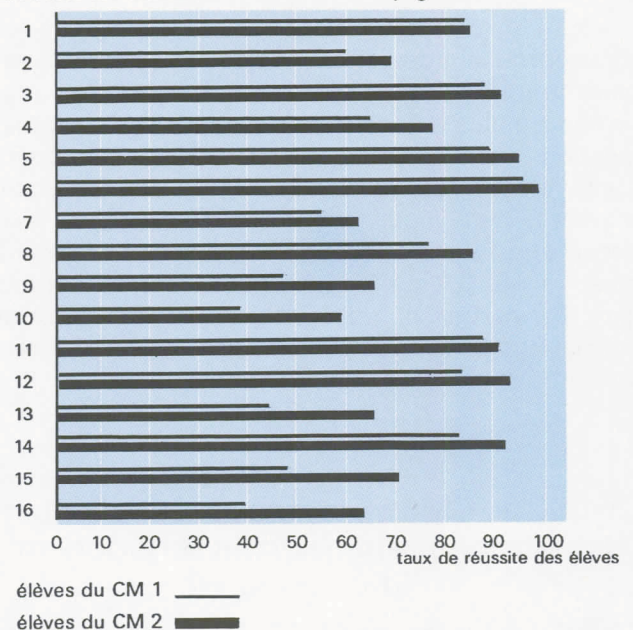
Les textes proposés ne présentent pas tous le même degré de complexité syntaxique estimé par

GRAPHIQUE VIII : RÉSULTATS (en %) DES ÉLÈVES DU CM 1 et du CM 2 A LA 2ÈME SERIE D'ÉPREUVE

Exercice 1 : annuaire téléphonique



Exercice 2 : situation simulée d'un voyage en train



« l'indice de facilité » de R. Flesh. Ainsi les textes A, B, E sont classés comme moyennement difficiles, les textes C et G comme difficiles, le texte D comme très difficile. Il est intéressant de noter que c'est essentiellement sur les textes classés difficiles de ce point de vue que les progrès entre le CM1 et le CM2 sont les plus marqués.

L'utilisation d'écrits sociaux est mieux maîtrisée au CM2 qu'au CM1.

La progression des résultats à la deuxième série d'épreuves est en moyenne de l'ordre de 11 % pour l'exercice portant sur l'annuaire téléphonique et de 13 % pour l'exercice demandant de résoudre une situation simulée de voyage en train, avec, là encore, des

TABLEAU 3 : DEGRÉ DE RÉUSSITE AUX ACTIVITÉS DE LECTURE (par niveau)

ACTIVITÉS	CE 1	CE 2	CM 1	CM 2
- Repérer des noms dans un annuaire	+	+	+	+
- Repérer des noms par discrimination fine	-	I	+	+
- Compléter un schéma à partir d'informations élémentaires	+			
- Compléter un court texte par les mots manquants	+			
- Repérer des mots intrus dans un texte et les remplacer par des mots en cohérence avec le sens général	-	+		
- Isoler les mots d'une phrase donnée sans segmentation	-			
- Mettre en relation deux informations disjointes	-	-	I	+
- Relever des informations ponctuelles en réponse à des questions posées	+	+	+	+
- Indiquer le sujet général d'un texte		I	+	+
- Répondre à des questions nécessitant un traitement logique de plusieurs informations textuelles		-	-	-
- Identifier différentes catégories de documents			I	+
- Repérer et mettre en relations logiques plusieurs informations contenues dans des documents différents			-	-

Note de lecture : ce tableau indique, dans une formulation succincte les principales activités de lecture qui ont été évaluées pour chaque niveau considéré ; le degré de réussite des élèves est symbolisé de la façon suivante : + : bonne réussite d'ensemble (taux supérieur à 70 %) ; I : réussite moyenne (autour de 50 %) ; - : réussite médiocre (taux nettement inférieur à 50 %).

variations importantes selon le niveau de l'activité sollicitée (graphique VIII).

Dès le CM1, les élèves savent dans leur grande majorité repérer des informations dans un annuaire, y compris celles nécessitant des discriminations fines.

C'est sur les aspects moyennement réussis au CM1 que les élèves de CM2 progressent le plus : comprendre la situation fonctionnelle des différents écrits, savoir les identifier, en repérer les auteurs et les destinataires ; sélectionner et mettre en relations logiques des informations dispersées dans un même écrit.

Par contre les aspects qui posaient problèmes au CM1 continuent à en poser au CM2 même si les élèves de ce cours sont un peu plus nombreux à en avoir la maîtrise : repérer et mettre en relations logiques des informations contenues dans plusieurs documents (formulaire, calendrier, fiche horaire SNCF) ; relever des informations dans un tableau à double entrée.

Les comparaisons qui ont pu être effectuées mettent clairement en évidence que tout au long de la scolarité primaire les compétences de lecture des élèves progressent régulièrement d'un cours à l'autre. Le tableau n° 3 résume bien cette tendance au progrès. Il indique dans une formulation succincte les principales activités de lecture qui ont été évaluées pour chaque niveau.

On peut observer que sont généralement bien réussies les activités relevant d'une lecture que l'on peut qualifier de « superficielle » : repérage simple d'éléments d'informations uniques, mises en relations terme à terme, relevés ponctuels d'informations. Dès

que l'activité de lecture s'affine et/ou nécessite quelque vigilance et réflexion la réussite est moindre mais progresse régulièrement d'un cours à l'autre : discriminations fines, mises en relations d'informations disjointes, identifications de divers types de textes. En revanche, les activités demandant un traitement logique de plusieurs informations textuelles ou la mise en relations logiques d'informations contenues dans plusieurs textes, relevant d'une lecture plus approfondie et plus raisonnée, posent encore problème au CM2. La moitié environ des élèves aborde l'enseignement du collège sans avoir une maîtrise suffisante de ce niveau de lecture.

On pourrait s'attendre à ce que la progression des performances observée à l'école primaire se poursuive au collège, ce dernier prenant en quelque sorte le relais pour conduire les élèves à une maîtrise plus complète ; et ce d'autant plus que l'on exige du collégien une capacité de lecture autonome lui permettant de comprendre les divers écrits servant de support à l'enseignement des différentes disciplines.

Les résultats de l'évaluation menée en fin de classe de cinquième en 1988 (1) permettront d'apprécier la progression réalisée entre ces deux paliers de la scolarité obligatoire. ■

(1) Évaluation en fin de classe de cinquième en français et en mathématiques, à paraître dans *Éducation et Formations*.

Évolutions des formations industrielles en lycée professionnel :

de la politique scolaire nationale à la concurrence entre établissements

Par Catherine AGULHON

On assiste depuis 1984 à une transformation rapide de l'offre de formation dans le second cycle court, après plus de quinze ans de relative stabilité de celle-ci. Ce mouvement de transformation répond aux pressions du monde économique : introduction de nouvelles technologies, restructuration de l'organisation du travail, élévation du niveau des compétences. Dans les spécialités industrielles de base, et surtout en mécanique, mais aussi en électromécanique, ce mouvement est de grande ampleur.

Cependant deux facteurs influent sur les modalités de mise en œuvre de ces transformations :

- l'effet-région, amplifié par la décentralisation d'une part, mais sous-tendu d'autre part par le poids de l'histoire économique et scolaire de ces régions qui dichotomise l'offre de formation entre le Nord et le Sud de la France ;

- l'effet-établissement, on distingue des établissements innovateurs et d'autres adaptateurs selon qu'ils ont pu anticiper les transformations, constituer des filières conduisant plus sûrement à la création des baccalauréats professionnels, établir des relations fructueuses avec leur environnement économique local, ou qu'ils se sont contentés de suivre les directives rectores et ou nationales.

Ainsi, au-delà des réformes institutionnelles, l'analyse concrète de leur application à différentes échelles (région, bassin de formation, établissement) permet de saisir des phénomènes historiques et économiques qui influent et pèsent sur leur mise en application.

Une politique d'unification

Dans les années soixante la réforme Berthoin [1], réorganise l'appareil scolaire et prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Cette scolarité est supposée s'accomplir en grande partie dans les CES. Dans le même temps la filière de l'enseignement technique court est intégrée au second cycle éducatif ; pendant cette période, les principes de démocratisation et d'unification de l'enseignement dominant la politique du ministère de l'Éducation nationale [1] ; celui-ci tente de constituer une harmonisation et une homogénéisation de système scolaire, il définit une articulation formalisée entre les différentes filières du second cycle.

Depuis lors la filière d'enseignement professionnel n'a cessé de se modifier, de se diversifier avec la création des BEP en 1968, l'accroissement des sections tertiaires et plus récemment les transformations des contenus d'enseignement, des curricula, définis au sein des commissions professionnelles consultatives. En dernier lieu furent créés en 1985 les baccalauréats professionnels [2].

Ces mouvements de réforme n'ont cependant pas gommé les disparités géographiques de l'offre de formation qui perdurent en dépit non seulement de ces nombreuses réformes du système éducatif, mais aussi de l'accroissement des équipements scolaires comme des taux de scolarisation. Pour étudier ces disparités, deux angles d'approche qui se complètent et s'enrichissent l'un l'autre doivent être pris en considération.

- L'un s'appuyant sur le découpage national en académies permet à l'aide des statistiques officielles (DEP, données du recensement...) de mettre en évidence les grandes oppositions géographiques des

flux et modes de scolarisation, des taux et des niveaux de diplômes.

Les seules données statistiques restent en elles-mêmes un outil d'analyse limité, elles cristallisent cependant ces disparités dans leurs grandes lignes ; ainsi on observera que le taux de scolarisation à 17 ans est très différent en Haute-Normandie (74 %) de ce qu'il est à Paris (89 %) pour une moyenne nationale de 79%. Ces taux varient encore selon qu'il s'agit de zones urbaines ou de zones rurales.

Ces variations persistent quant il s'agit des modes et filières de formation. Ainsi le second cycle court accueille 50 % des élèves du second cycle à Lille, Besançon, Nancy et Rouen, 35 % à Toulouse et Montpellier, 30 % à Nice et Paris (moyenne nationale 41 %).

- L'autre angle d'approche envisagé partirait de l'analyse de l'organisation scolaire des bassins de formation et permettrait de mettre en lumière l'interaction des politiques nationales et locales de scolarisation, l'influence des histoires économiques locales sur la mise en œuvre de politiques scolaires.

Dans cette perspective, l'évolution du système éducatif et de ses structures, loin d'être le reflet de choix politiques clairs, participe de l'histoire économique et sociale locale et régionale. Héritage de cette histoire, les modes de scolarisation sont loin d'être homogènes sur le territoire national.

Sans revenir sur l'ensemble des travaux et des données concernant ce champ de la scolarisation, rappelons ceux de P. Chatelain [3] qui, à partir d'ob-

[] Voir bibliographie

servations faites sur de longues durées, proposent au vu de la diversité des structures scolaires régionales, des « modèles de formation », reflet de l'inscription de l'institution scolaire dans son environnement économique et social.

S'il est relativement simple de rendre compte des disparités au niveau statistique sous forme de tableaux et de cartes et de marquer le poids différentiel des filières, il est plus malaisé d'analyser les processus qui, à différents niveaux géographiques ou institutionnels, induisent ces disparités. Nous tenterons cependant ici à partir de l'étude des transformations des spécialités de l'électrotechnique et de la mécanique dans les lycées professionnels de rendre compte de telles disparités.

La filière professionnelle en pleine mutation

Au sein du second cycle court, on assiste depuis quelques années sous la pression des transformations technologiques comme des compressions d'emplois, à une remise en question de l'offre de formation du système éducatif, à savoir des spécialités proposées, des niveaux de formation (en particulier au niveau V ou CAP) et même des contenus de formation, tant dans le secteur tertiaire que dans le secteur industriel. L'introduction de nouvelles technologies (informatique, robotique, automatismes) dans le monde productif participe de ce mouvement de transformation. Face à une demande croissante de qualification du monde productif, face également à la progression rapide du chômage pour les moins diplômés, le ministère de l'Éducation nationale a pris ces dernières années un certain nombre d'initiatives favorisant le

maintien des jeunes dans le système scolaire ainsi que l'élévation des niveaux de qualification et de compétence. Pour ce faire ont été créées des mentions complémentaires, puis des formations complémentaires d'initiative locale, - année supplémentaire de formation à l'issue d'un CAP ou d'un BEP, - instituées au niveau national pour les premières, au niveau d'un établissement scolaire pour les secondes. A partir de 1985, on assiste à la transformation d'un certain nombre de diplômés de CAP et de BEP, à la création des bacs professionnels, formations de niveau IV, en alternance, accessibles après un BEP ; (il existe en 1987 14 baccalauréats professionnels, 22 000 jeunes y sont scolarisés ; en 1988, 47 000 élèves sont inscrits dans 19 spécialités).

Pour cette analyse, nous nous limiterons à deux spécialités industrielles, la mécanique et l'électrotechnique, représentatives du secteur industriel tant par leur histoire que par le poids de leurs effectifs dans le second cycle court. Elles sont fortement impliquées dans ce processus de transformation et de redéfinition des cursus et contenus de formation.

La mécanique qui connut son apogée tant dans l'industrie que dans la filière professionnelle d'enseignement dans les années soixante, est en déclin aujourd'hui et opère une conversion difficile. Elle représente encore 20,5 % des effectifs scolarisés en L.P. en 1983-84, 18,4 % en 1986-87, les trois CAP de base de la mécanique ont été actualisés à la rentrée scolaire 1985, le BEP « mécanicien-monteur » a été supprimé tandis que deux nouveaux BEP étaient ouverts : le BEP « usinage » et le BEP « maintenance des systèmes automatisés de production ».

L'électrotechnique s'est développée plus tardivement et ne représente encore aujourd'hui que 8,8 % des effectifs scolarisés en CAP ou en BEP, mais

elle connaît aujourd'hui une expansion liée aux fonctions de la maintenance industrielle, à l'introduction des automatismes et des micro-processeurs ; à la rentrée 1985, le CAP électrotechnique se substitue aux différentes options du CAP électricité, dont les effectifs restent cependant réduits au profit des sections de BEP

En définitive, on assiste à une certaine convergence entre les deux spécialités produite par les transformations du procès de travail et par l'introduction des nouvelles technologies. Plus que de préparer à une spécialité pointue, il s'agit aujourd'hui de former un ouvrier technicien capable d'intervenir aussi bien en production qu'en maintenance, d'élargir son spectre de connaissances et d'assurer tantôt la fabrication, tantôt le dépannage ou le contrôle de la qualité. La convergence entre ces deux spécialités se traduit en particulier par les mêmes possibilités d'accès au baccalauréat professionnel : maintenance des systèmes mécaniques automatisés (MSMA).

Réformes et niveaux de décisions

Il est possible, à partir de l'analyse de ces transformations, de rendre compte de l'évolution des disparités des modes de scolarisation à différents niveaux géographiques et de mettre en évidence les causes qui les sous-tendent.

Tout d'abord, il convient de définir les différents niveaux auxquels se prennent les décisions et leur articulation.

Au niveau national, le ministère de l'Éducation nationale conçoit les programmes, crée les diplômes et définit leur contenu au sein des commissions professionnelles consultatives, avec différents acteurs tels des représentants patronaux des entrepri-

ses, des représentants syndicaux ; par ailleurs, il distribue une partie des dotations et crédits aux établissements.

Au niveau régional, le rectorat, avec l'appui du conseil régional dont les pouvoirs se sont accrus avec la décentralisation, impulse le mouvement de transformation et de réorganisation des spécialités et des diplômes préparés par la détermination des ouvertures et fermetures de sections ou d'établissements. En définitive, il élabore la carte scolaire régionale qui s'est substituée à la carte scolaire nationale depuis la décentralisation renforçant ainsi le pouvoir et l'autonomie des régions.

Au niveau local, les établissements se différencient quant à leur capacité à s'inscrire dans ce courant de rénovation des formations et des spécialités, à constituer un projet d'établissement, à diversifier leurs relations avec les entreprises, à s'adapter aux besoins locaux de formation et à y souscrire.

La prise en compte de ces trois échelons de décision permet de dépasser le niveau descriptif pour aborder celui des processus qui produisent ces transformations ; transformations complexes dans lesquelles interviennent de nombreux partenaires. Nous serons conduits à dépasser le niveau institutionnel où sont conçus les lois et les décrets, à mettre en évidence des disparités régionales imputables à des politiques comme à des conditions historiques qui favorisent ou entravent les possibilités de transformation. Cela nous permettra de cerner des oppositions ou décalages à l'intérieur même de ces régions, décalages conditionnés par les politiques d'établissement conduites à partir de leur histoire et de leurs objectifs pédagogiques, de leur capacité à s'insérer dans ce mouvement de transformation et à constituer un projet d'établissement.

A partir d'une enquête menée en 1985-86, moment de la mise en place des réformes en cours, nous tenterons de mettre en évidence les contrastes de leur application dans quatre régions, le Nord, la région parisienne, les agglomérations de Rouen et de Grenoble où nous avons pu enquêter auprès d'une vingtaine de chefs de travaux de lycées professionnels [4]. Nous polariserons ici notre attention sur les transformations en mécanique qui nous paraissent aujourd'hui les plus significatives.

C'est donc au sein des commissions professionnelles consultatives qu'un certain nombre d'acteurs sociaux discutent et définissent les contenus des formations. De nouveaux diplômes sont ensuite définis avec le concours de l'Inspection Générale. Les créations des bacs professionnels, les transformations des BEP comme de certains CAP, la suppression d'autres diplômes de CAP ont été amorcées avec une extrême rapidité dans la période 1984-1986 sans que toutes les instances et tous les acteurs des différents niveaux de décision aient senti l'ampleur des enjeux scolaires, économiques et financiers qui se jouaient dans ce plan de restructuration.

Dans les deux spécialités qui nous intéressent, ont été créés au niveau national trois baccalauréats, deux principalement axés sur l'électronique et l'électrotechnique en 1985, « maintenance de l'audiovisuel électronique » (MAVELEC) et « maintenance des systèmes mécaniques automatisés » (MSMA), un bac spécifiquement lié à la mécanique « productique » a été créé en 1986 ; les contenus des formations de BEP tant en mécanique qu'en électrotechnique ont été transformés tandis que les trois CAP de base de la mécanique (tourneur, ajusteur, fraiseur) voyaient leurs effectifs diminuer rapidement.

On peut montrer aujourd'hui à partir des données statistiques produites par la DEP que la principale conséquence de cette politique est la spectaculaire régression des effectifs de CAP dans leur ensemble (361 250 jeunes en 1983-84, 216 746 en 1987-88, soit 39 % de moins) en particulier des effectifs de CAP mécanique (qui enregistrent une régression absolue de 48 %). Dans le même temps, on assiste à la rapide transformation des BEP de la mécanique et à l'augmentation de leur poids relatif (11,4 % des effectifs de BEP en 1983-84, 12,7 % en 1987-88) tandis que les effectifs de BEP électrotechnique stagnent et que ceux des baccalauréats professionnels progressent très rapidement.

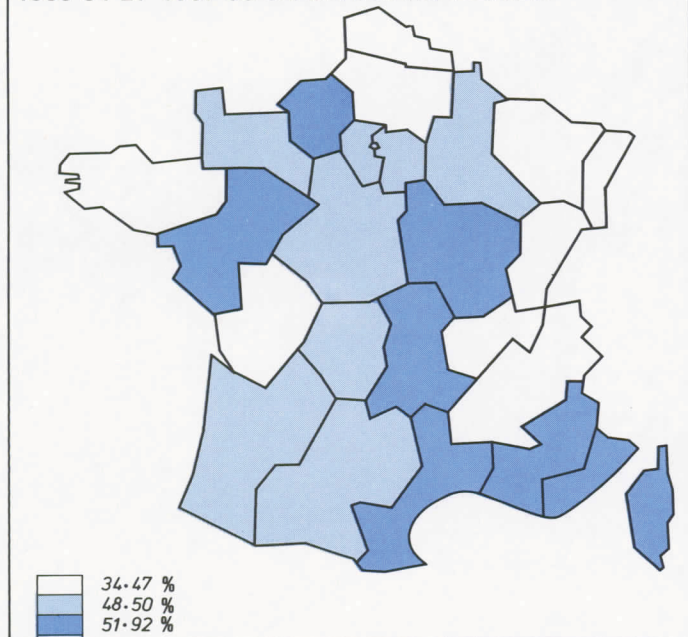
Baisse des effectifs en CAP mécanique et disparités régionales

Si l'ensemble de ces réformes est discuté nationalement, si les décisions restent centralisées, le ministère de l'Éducation nationale étant seul habilité à créer des diplômes, les régions disposent aujourd'hui d'une autonomie suffisante pour adapter ces réformes à leur rythme et en fonction des priorités économiques et scolaires régionales. Le Ministère préconisait cependant que ces réformes et transformations du second cycle court soient effectuées en trois ans à partir de 1984.

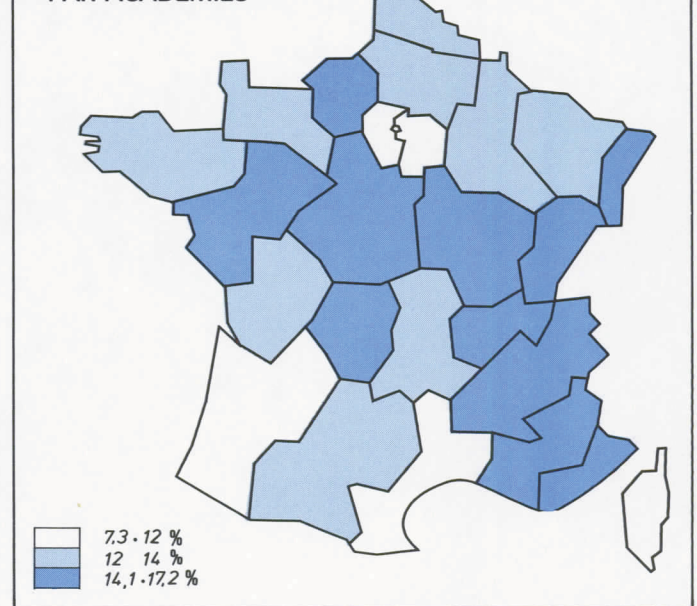
On constate de grandes disparités entre les régions tant au niveau de l'évolution des spécialités considérées que de la création de nouvelles sections.

La réduction des effectifs de CAP mécanique, si elle nous semble bien traduire les effets des transformations en cours et participer de la politique d'amélioration de l'offre de formation professionnelle, re-

CARTE I : RÉGRESSION DES CAP DE MÉCANIQUE ENTRE 1983-84 ET 1987-88 SELON LES ACADÉMIES



CARTE II : PROGRESSION DES EFFECTIFS DE BEP MÉCANIQUE ENTRE 1983-84 ET 1987-88 PAR ACADÉMIES



produit la diversité de l'offre de formation régionale. Les disparités géographiques structurelles y ont été pérennisées (carte I). Le poids de ces sections passe de 27,6 % des sections de CAP en 1983-84 à 23,4 % en 1987-88, conjuguant ainsi la baisse des effectifs de CAP et ceux de la mécanique. Les chiffres absolus comme les valeurs relatives opposent le nord au sud de la France. Les vieilles régions industrielles du Nord ou de l'Est conservent des effectifs de mécanique qui dépassent 28 % des effectifs de CAP ; 28 % à Lille, 31 % à Reims, 32 % à Besançon, 33 % à Strasbourg. Elles n'enregistrent qu'une diminution de 38 à 47 % des effectifs, tandis que dans le sud de la France où une tradition de forte scolarisation a permis le développement du second cycle long et a entravé la croissance de l'enseignement professionnel, les sections de CAP mécanique ne dépassent pas 18 % des effectifs de CAP. La réduction des effectifs atteint 79 % à Aix-Marseille, 68 % à Montpellier. Ces quelques données très contrastées renforcent le pré-supposé selon lequel les déterminismes historiques et structurels pèsent sur la capacité régionale à infléchir l'offre de formation en dépit de la volonté de l'Éducation nationale d'homogénéiser les structures et d'égaliser les chances d'accès à des formations opérationnelles et qualifiantes.

Les BEP mécanique augmentent plus vite dans les régions industrielles

Dans la même période (1983-84 à 1987-88), les effectifs des BEP progressent de 14 %, dans la mouvance de ce train de réformes et de transformations des cursus de formation ; cependant ce ne sont pas les effectifs des spécialités industrielles qui progres-

sent le plus, ceux de mécanique progressent de 1,3 %, ceux d'électromécanique stagnent. Ainsi contre toute attente, les effectifs de mécanique croissent plus que ceux d'électrotechnique sous l'impulsion des transformations des contenus de ce BEP, occultant du regard des décideurs les besoins en électrotechnique. A ce niveau, les disparités régionales restent fortes puisque la mécanique représente 17,2 % des effectifs de BEP à Besançon et 7,3 % à Paris ; cependant l'opposition Nord-Sud est moins nette que pour les CAP à cause, semble-t-il, de leur implantation plus récente ; on ne peut cependant ignorer de forts écarts liés à l'histoire industrielle des régions ; 11,5 % des BEP à Bordeaux, 15,9 % à Grenoble, 15,5 % à Rouen (carte II)

Le Nord : entre tradition et reconversion

Notre analyse portera plus spécifiquement sur quatre académies où nous avons pu enquêter dans une vingtaine d'établissements. Ces régions ne se sont impliquées ni de la même manière, ni avec la même rapidité ou la même souplesse, dans le mouvement de transformation qui s'opère aujourd'hui. Cette implication s'est faite en fonction de leur histoire économique et sociale mais également de leur inscription dans les transformations actuelles et de leur capacité à gérer la crise et les reconversions industrielles.

En dernier ressort, la place de l'enseignement professionnel dans les structures scolaires favorisera ou non l'émergence de nouveaux modes de forma-

TABLEAU I : DISPARITÉS DE L'OFFRE DE FORMATION
DANS LE SECOND CYCLE COURT

Académie	2nd cycle court/2nd cycle	Poids du CAP méc. sur l'ensemble CAP		Poids du BEP méc. sur l'ensemble BEP	
		83-84	87-88	83-84	87-88
Aix	37,5	26,7	15,7	14	15
Montpellier	37,1	22,8	13,2	10	10
Lille	50	29,7	28,7	12	13,5
Rouen	50	30,7	22,4	14	15,5
Grenoble	40	28,8	24	13	16
Créteil	45	22,7	18,3	8,5	9,5
Versailles	35	24,6	21,7	8,5	9,3
Paris	30	18,8	10,5	7,2	7,3
France	41,5	27,6	23,4	11,4	12,7

Sources : Microfiches de la DEP

tion, permettra ou non aux établissements de se constituer un véritable projet de formation. Nous précisons tout d'abord quelques indicateurs pour les quatre régions choisies ; Lille, Rouen Grenoble, la région parisienne. Parmi d'autres indicateurs, nous avons choisi l'évolution des effectifs de mécanique qui traduit de manière concrète et différenciée les transformations en cours.

Les nombreuses créations de baccalauréats professionnels semblent aussi de bons indicateurs d'un enseignement professionnel en développement.

Le Nord, ancienne région industrielle, a vu ses structures industrielles vieillir rapidement (mines, sidérurgie, textile) et a été particulièrement touché par la crise. La population masculine à dominante ouvrière (63 % des actifs) est peu scolarisée, peu qualifiée, et l'ensemble de la région est largement touché par le chômage (25 % des actifs sur certains bassins d'emplois). Cette histoire industrielle explique le fait que le second cycle court constitue une voie de scolarisation privilégiée (50 % des jeunes scolarisés dans le second cycle) ; la politique de reconversion industrielle régionale a fait une large part à l'enseignement professionnel, qui ainsi a été conçu comme un outil essentiel de cette reconversion. Conscient des enjeux que représente la formation, le conseil régional a favorisé la création de sections par des dotations financières importantes et ainsi soutenu les transformations en cours dès l'origine.

Nous en donnerons pour preuve quelques indicateurs pertinents dans les deux spécialités observées tels les cinq bacs professionnels de « maintenance des systèmes automatisés » mis en place en 1985 et faisant suite à la création rapide de formations complémentaires en mécanique comme en

électrotechnique. Les effectifs de CAP mécanique restent cependant sur-représentés par rapport aux régions observées et à la moyenne nationale. (tableau I).

Cette réorganisation des formations ne s'est pas faite sans une concurrence exacerbée entre établissements, la majorité de ceux que nous avons enquêtés, se sont polarisés sur une filière dont ils offrent tous les niveaux, ils assurent ainsi une certaine complémentarité entre eux ; maintenance à Anzin, Electrotechnique à Crespin, productive à Valenciennes, micro-mécanique puis moulisme à Denain.

Un grand retard mais une dynamique plus forte dans les régions sous-scolarisées

Rouen est une région de sous-scolarisation endémique, la fréquence d'obtention du baccalauréat en témoigne encore en 1988. Elle reste inférieure à 30 % d'une classe d'âge et place ainsi la région à la dernière place. Le secteur industriel souffre également d'une tentative difficile de restructuration. Le poids d'une industrie textile désuète, et la dépendance extérieure des établissements industriels de fabrication entravent le développement économique de la région dont le taux de chômage est élevé.

Cependant, les quelques données que nous reproduisons tableau I mettent en évidence des mouvements contradictoires. Les sections de CAP mécanique ont été supprimées plus rapidement que dans le Nord tandis que celles de BEP continuaient une progression déjà amorcée. La région n'a pourtant pas bénéficié d'une politique intensive d'extension des formations. Les transformations des sections - en

particulier BEP « usinage et maintenance » - se sont faites plus lentement qu'ailleurs. La proximité entre L.P. de mécanique et leur densité, n'ont pas été favorables à la constitution de filières différenciées. Ainsi le poids des structures et la faiblesse historique de l'effort de formation pèsent sur la dynamique régionale de transformation des spécialités et des niveaux de formation, même si la réduction des effectifs de CAP mécanique n'est pas négligeable.

Dynamisme de l'enseignement professionnel dans les régions industrielles de pointe

La région grenobloise bénéficie d'une situation économique et d'une offre de formation plus favorables. Cette agglomération est porteuse des secteurs industriels les plus modernes que les seuls noms d'entreprises telles : Merlin-Gérin, Nerpic, Helwett-Packard et Caterpillar traduisent aisément. Elle connaît un taux de chômage plus faible, une demande de qualification des entreprises plus forte. Si les grandes entreprises ont souvent constitué leurs propres centres de formation, elles ne couvrent pas l'ensemble des besoins de formation.

On observe une situation apparemment contradictoire : un taux de scolarisation en L.P. plus faible (40 %), une élévation du niveau des diplômés qui se traduit par une proportion de bacheliers supérieure à 38 % d'une classe d'âges en 1988 et place l'académie parmi les sept premières de France, mais également un fort investissement du rectorat dans la réorganisation de l'enseignement professionnel qui s'est concrétisé par la mise en place de sept baccalauréats

professionnels, dans les deux premières années de sa création et par la réduction des flux de formation de niveau CAP. Dans cette région, le dynamisme des établissements est très variable ; certains ont, dès l'origine, modernisé leur matériel (informatique, automatismes et MOCN) ouvert de nouveaux BEP, d'autres ne se sont pas impliqués ou n'ont pas eu les moyens de s'impliquer dans les transformations en cours.

Pérennité du rôle de relégation de l'enseignement technique court en région parisienne

La région parisienne a une position très singulière du fait d'une forte densité de population, elle comprend trois académies qui se distinguent par leur histoire économique et l'organisation de leurs structures scolaires [5]. De plus la région parisienne, qui compte près de 25 % de la population active, a connu depuis une quinzaine d'années une forte réduction de sa population ouvrière sous l'effet de la désindustrialisation comme des délocalisations industrielles.

Par ailleurs, avec un des taux de scolarisation les plus élevés, elle enregistre une diminution importante de la scolarisation en L.P. sauf dans l'académie de Créteil dont la composition socio-professionnelle est nettement plus défavorisée que celles des deux autres académies. Concurrencé par les autres modes de scolarisation (lycée général, lycée technique) le second cycle court ne connaît pas d'expansion, et n'a pas obtenu la création de nombreuses sections de bacs professionnels industriels. Il se caractérise par une polarisation sur son rôle d'instrument de relégation pour les élèves en difficulté, d'autant que les sections de CAP industriels, en particulier, tendent à

diminuer rapidement. Paradoxalement, les difficultés que connaissent ces établissements tiennent encore à leur propre proximité les uns des autres qui entrave leur relation avec un tissu industriel très lâche ; comme le souligne un chef de travaux : « ici en région parisienne on a un L.P. tous les 8 km et une entreprise tous les 10 km ... », entreprises qui sont aujourd'hui le support incontournable des formations en alternance (formations complémentaires, bacs professionnels).

Ainsi les quatre régions choisies se différencient tant par leurs besoins de main-d'oeuvre, leur tissu industriel, les relations qui s'établissent entre le système productif et le système éducatif que par leur implication dans les transformations en cours. Évolutions dont les enjeux n'apparaissent pas aux acteurs avec la même acuité selon les structures économiques et scolaires précédemment décrites.

Acteurs et facteurs du renouveau

Si les transformations des sections, des spécialités et des contenus de formation sont décidées au niveau national, les établissements scolaires ne sont pas restés dans l'ignorance de la nécessité de ces transformations. Deux facteurs ont pu les amener à pressentir leurs besoins : d'une part l'accroissement du chômage des jeunes, en particulier à l'issue des CAP mécanique, d'autre part les difficultés pour mettre en place des séquences éducatives dans des spécialités jugées obsolètes ou inadéquates par leur partenaire privilégié : l'entreprise. Une demande souvent diffuse mais persistante de qualifications spécifiques s'est faite sentir de la part de ces mêmes entreprises.

L'adoption dans notre enquête d'un plan d'investigation centré sur l'établissement ou le réseau d'établissements d'une région nous a permis d'analyser la position des établissements face aux transformations en cours, les mécanismes de production du changement, les conditions nécessaires à la réorganisation des formations et l'émergence d'une forte concurrence entre établissements pour l'obtention des nouveaux bacs professionnels.

Il est à noter que l'attribution de ces derniers fut assortie la première année de crédits d'équipement très importants, induisant des différences notables entre les établissements quant à leur capacité d'adaptation aux nouvelles technologies.

Ce type d'investigation s'inscrit dans un courant interactionniste cherchant le compromis entre l'étude statistique lourde et l'ethnologie, permettant au chercheur à partir d'une analyse microsociologique de cerner les facteurs induisant un effet propre à l'établissement, et constituant une identité de l'établissement [6].

Nous avons différencié deux catégories d'établissements : les établissements innovateurs et les établissements adaptateurs.

Nous avons repéré à travers nos interviews un faisceau de facteurs qui favorisent ou non l'aptitude au changement :

- une équipe enseignante jeune et dynamique
- une certaine capacité à définir une filière de formation porteuse des transformations technologiques et intégrant les différents niveaux de formation (CAP, BEP, mentions complémentaires, ou formation complémentaire d'initiative locale) en productique, en électrotechnique ou électronique par exemple.

- une évolution de l'offre de formation sans cristallisation sur des formations obsolètes
- des relations avec les entreprises environnantes permettant la mise en place de séquences éducatives, d'actions de formation continue dans les nouvelles technologies, mais aussi de formations en alternance
- des ressources financières permettant le renouvellement de l'équipement, équipement encore insuffisamment diffusé dans les L.P. (MOCN, automate-programmable, micro-ordinateur, centre d'usage).

Concurrence entre établissements

Ainsi, un ensemble de conditions pédagogiques et matérielles sont nécessaires pour placer un établissement dans une position favorable face aux transformations en cours et pour qu'il puisse faire face à la concurrence entre établissements sur le même bassin de formation. Cette concurrence s'est très vite exacerbée face aux enjeux que représentent la dotation en matériel et l'ouverture d'un bac professionnel. Les ultimes conséquences de ces enjeux sont la valorisation de l'établissement, sa renommée, comme sa capacité à élever le niveau de recrutement et de sortie des élèves.

Dans l'académie de Rouen, par exemple, on peut opposer un grand lycée technique qui a depuis longtemps constitué dans ses sections de L.P. des filières tournées vers les services et les fonctions d'entretien (électronique, appareils électro-ménagers, mécanique-auto) à des établissements dont la traditionnelle polarisation sur les sections de mécanique a freiné depuis des années la diversification des options et mentions complémentaires, le niveau du recrutement

et de ce fait la capacité à définir un projet. Le premier établissement apparaît ainsi comme innovateur, non seulement la création d'un baccalauréat professionnel MAVELEC fut très rapide, mais d'autres transformations lui ont rapidement succédé, ces phénomènes étant rapidement cumulatifs. Dans le deuxième type d'établissements, aucune formation post-BEP n'avait encore été mise en place en 1986, ils font donc figure d'établissements adaptateurs.

Dans le Nord, on peut différencier deux types de bassins de formations : dans le premier s'est établie une concertation entre les établissements, ce qui leur a permis de mettre en place une spécialisation complémentaire, de se partager les filières en rénovation et donc les différents bacs professionnels (MAVELEC, MSMA et productique) auxquels conduisent les filières ainsi constituées. Dans le second type de bassin de formation, la diversification des filières n'a pu se faire principalement pour des raisons liées à la structure antérieure de l'offre de formation. Une concurrence sauvage s'est donc établie entre les établissements sur la même filière de formation (en particulier pour le BEP maintenance et le bac MSMA). En final les critères qui ont présidé à l'attribution de nouveaux équipements puis à la création d'un bac professionnel restent difficiles à saisir, cependant la mobilisation de l'établissement, ses équipements technologiques antérieurs, la rapidité avec laquelle il a su proposer son projet d'établissement, semblent tout à fait déterminants.

On assiste ainsi avec la création des bacs professionnels à une nouvelle hiérarchisation des L.P. qui s'effectue sur la base des structures antérieures et de

la capacité des établissements à les faire évoluer. Au-delà du phénomène de concurrence et de hiérarchisation entre les établissements, les disparités régionales s'effacent ou se renforcent en fonction de la place et du rôle que joue le second cycle court au niveau régional, de la politique de transformations menée par le rectorat et par la région.

Ainsi au-delà des lois et décrets, l'analyse locale approfondie est nécessaire pour comprendre les enjeux que génèrent ces réformes, les modes sur lesquels les transformations décrétées s'opèrent, sans pour autant pouvoir éluder la dimension historique qui explique le poids de déterminismes structurels qui agissent comme un frein ou un moteur en matière d'innovation de l'offre de formation professionnelle selon les régions. ■

BIBLIOGRAPHIE

- (1) L. Tanguy, A. Poloni, C. Agulhon « Les institutions d'enseignement technique court en France : genèse et évolution. » in *Revue française de pédagogie*, n° 78, janvier février mars 1987.
- (2) B. Fourcade, Y. de Ricaud « Les stratégies patronales face à l'évolution récente de l'enseignement technique », in *Sociologie du travail* n° 3, 1979, PP 225-250.
- (3) X. Browaeys, P. Chatelain « Les France du travail » PUF, 1984.
- (4) A partir de cette même enquête, un premier rapport a été réalisé : C. Agulhon, A. Poloni, L. Tanguy « Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels » GST-CNRS, 1988.
- (5) X. Browaeys, P. Chatelain, op cité.
- (6) J.L. Derouet « Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique » in *Revue française de pédagogie*, n° 78, janvier-février-mars 1987.

