

## LOUIS LEGRAND ET LA RÉFORME DES COLLÈGES

[Catherine Dorison](#)

ADRESE/CIRNEF | « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle »

2018/2 Vol. 51 | pages 25 à 42

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337348

DOI 10.3917/lstdle.512.0025

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2018-2-page-25.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour ADRESE/CIRNEF.

© ADRESE/CIRNEF. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Louis Legrand et la réforme des collèges

Catherine DORISON\*

**Résumé :** À l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, le ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary demande à Louis Legrand des propositions pour transformer les collèges. Sept ans plus tôt, la loi élaborée par René Haby a supprimé les filières et créé le « collège unique », mais les inégalités dans les parcours des élèves demeurent patentées. Les propositions faites par Louis Legrand se fondent sur les résultats de deux expérimentations de collèges sans filières, qu'il a pilotées dans les années soixante-dix alors qu'il dirigeait le service de la recherche à l'INRP. L'originalité des propositions comme des expérimentations tient à l'articulation entre la transformation structurelle de la répartition des élèves et la transformation des pratiques pédagogiques. Mais ces propositions supposent une évolution de la définition des services des enseignants et de leurs conditions de travail, ce qui suscite des oppositions.

**Mots-clés :** Collège. Recherche-action. Démocratisation de l'enseignement. Savary. Filières d'enseignement.

---

\* Maître de conférences, EMA, Université de Cergy-Pontoise.

Dans une lettre du 13 novembre 1981 le Ministre de l'Éducation Nationale de François Mitterrand, Alain Savary, confie à Louis Legrand une mission sur les collèges, qui doit rendre ses conclusions au 31 décembre 1982 (Legrand, 1982, pp. 3-4). La principale raison de cette mission est, pour le ministre, l'échec de la mise en œuvre d'un « collège unique » capable de réduire les inégalités sociales et de lutter contre l'échec scolaire. La réforme du collège, présentée par René Haby et votée en juillet 1975<sup>1</sup> a unifié les structures administratives et les structures pédagogiques. Les collèges d'enseignement secondaire et les collèges d'enseignement général sont devenus des collèges, les anciennes filières qui organisaient l'enseignement ont été supprimées. Mais, écrit le ministre, « Le principe de l'hétérogénéité des classes, appliqué sans être assorti d'une authentique politique d'aide pédagogique aux élèves en difficulté et d'une formation adaptée des enseignants, a progressivement été vidé de son contenu ». <sup>2</sup> Il demande donc à Louis Legrand de lui faire des propositions sur cinq points principaux : la continuité entre le CM2 et la sixième et entre le collège et le lycée, la définition d'une politique d'aide pédagogique cohérente, la résorption « progressive » des filières existantes, « l'ouverture de l'école sur la vie de la cité », l'homogénéisation des conditions de travail du corps enseignant, ce en lien avec les réflexions conduites par la commission de Peretti.

L'engagement politique de Louis Legrand l'a conduit dès son plus jeune âge à adhérer au parti socialiste et en 1981 il fait partie de l'instance qui au sein du parti socialiste a en charge les questions d'éducation la « Délégation nationale à l'Éducation nationale » (Ferhat, 2017, p. 221). La proximité politique avec le ministre est certaine, mais Alain Savary ne fait pas appel à Louis Legrand pour mettre en œuvre une politique correspondant à un programme politique antérieur. Au contraire, il le charge d'une des commissions de réflexion qui ont à élaborer de nouvelles propositions sur différents secteurs de l'enseignement indépendamment du programme du parti socialiste<sup>3</sup>.

En faisant appel à Louis Legrand, Alain Savary s'adresse à l'ancien responsable des recherches pédagogiques au sein de l'INRP qui a, à ce titre, piloté une

---

1. Loi 75-620 du 11 juillet 1975.

2. *Pour un collège démocratique*, op.cit., p. 4. Ce constat est aussi celui que fait l'inspecteur général Jean Binon dans son rapport sur la mise en œuvre de la réforme Haby. Binon J. *La réforme dans les collèges : situation en 1979-1980*, décembre 1980, Archives Nationales 2000 02 22 /art 1.

3. De la même façon André de Peretti se voit confier une mission sur la formation des enseignants, Antoine Prost une mission sur les lycées, Luc Soubre une mission sur la décentralisation.

importante expérimentation nationale de collèges sans filières<sup>4</sup>, commencée en 1967, c'est-à-dire avant le projet Fontanet et avant la réforme Haby. Mais, le ministre ne s'adresse pas à un technicien, il s'adresse à un chercheur qui a une vision globale de la réforme. Vision globale d'une part parce que les propositions techniques sont articulées à une vision politique. Le choix politique est celui de la démocratisation de l'enseignement par l'unification des structures, les débats portant alors sur les moyens, les conditions d'une unification juste. Vision globale d'autre part parce qu'il pense simultanément toutes les dimensions de la réforme nécessaire : les structures (l'organisation des classes et des groupes, mais aussi le fonctionnement démocratique du collège), les contenus et les méthodes. Cette vision globale s'est forgée progressivement en particulier par l'expérience de la coordination de la recherche sur les collèges expérimentaux. Cette expérimentation a aussi permis à Louis Legrand de construire une pensée du processus de la réforme, qui doit être étroitement articulée à la recherche pédagogique, et dans lequel les acteurs doivent être partie prenante au niveau local. Sur la conception du processus de la réforme la position d'Alain Savary est très proche de celle de Louis Legrand. Pour lui en effet, l'échec de la réforme Haby tient à son caractère imposé aux enseignants, qui doivent, au contraire, être associés étroitement à la réflexion sur la réforme<sup>5</sup>. Pour mesurer la nouveauté de propositions issues des expérimentations, il importe de présenter ces dernières en décrivant la situation avec laquelle elles rompent.

## Les filières de 1963 à 1975

La réforme Berthoin en 1959 a prévu à 16 ans la fin de la scolarité obligatoire pour tous les élèves nés après 1953, cette mesure devant donc devenir générale en 1967. En 1963, la réforme Fouchet-Capelle<sup>6</sup> crée les collèges d'enseignement général (CES), permettant de recevoir dans le même type d'établissement des élèves qui jusqu'alors étaient répartis entre les cours complémentaires, les lycées et les classes de fin d'études d'école primaire. À titre temporaire les collèges d'enseignement général sont maintenus.

---

4. Legrand L. Les CES expérimentaux. *Revue française de pédagogie*, 1977, vol. 41, pp. 44-48. Voir aussi Les apports des collèges expérimentaux (INRP). In : Legrand L. *Pour un collège démocratique*. Paris : La Documentation française, 1982, pp. 281-289.

5. Voir le témoignage de Claude Pair. Pair C. *Conduire le changement*. Le ministre vu par le directeur des lycées. In : Hurtig S. *Alain Savary : politique et honneur*. Paris : Presses universitaires de Sciences Po, 2002, pp. 297-308.

6. Décret n° 63-793 du 3 août 1963 signé de Christian Fouchet. Mais il est d'usage pour désigner cette réforme d'ajouter au nom du ministre de l'Éducation nationale celui de son directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, le recteur Jean Capelle, qui en fût l'instigateur réel.

Dans les CES, les enseignements sont organisés en filières. En 1963, quatre filières sont mises en place. La filière classique avec un enseignement du latin conduit à des études longues en lycée. La filière moderne longue amène aussi au lycée mais dans des sections sans latin. La filière moderne courte débouche sur des enseignements professionnels dispensés dans des collèges d'enseignement technique (CAP en trois ans après une orientation en fin de 5<sup>e</sup>, CAP en deux ans ou BEP en deux ans après la troisième). Enfin la filière de transition pratique (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> de transition et 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> pratiques) mène directement au monde du travail. À partir de 1969, la suppression de l'enseignement du latin en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> rapproche les enseignements des filières 1 et 2, on ne parle plus à partir de là que de trois filières.

Cette organisation en filières est défendue, au moment de sa mise en place, au nom de principes pédagogiques : elle est supposée permettre des enseignements différents, adaptés aux capacités différentes et aux destins professionnels et sociaux des élèves. Elle est censée permettre une « différenciation » pédagogique selon les groupes, puisque des enseignants de cultures professionnelles différentes sont appelés à y enseigner. Les professeurs de lycées (certifiés et agrégés) devraient enseigner dans la filière 1 et la filière 2 (filières longues classique et moderne), les professeurs de CEG (PEGC) bivalents dans la filière 3 (ou « moderne court »), et les instituteurs dans la filière des classes de transition-pratique.<sup>7</sup> « Devraient », car la réalité des effectifs enseignants et le fait que nombre de PEGC ne sont pas d'anciens instituteurs, ne permettent pas une telle « adéquation » entre les pédagogies et les profils supposés des élèves.

La répartition des élèves dans les différentes filières est évidemment la difficulté première à laquelle se heurtent les acteurs. Le bilan fait par l'administration centrale de l'éducation nationale, en 1969, à l'occasion de la préparation du VI<sup>e</sup> plan témoigne des difficultés de fonctionnement du système d'orientation et des hésitations des acteurs locaux<sup>8</sup>. Le V<sup>e</sup> plan (1966-1970) prévoyait une répartition de 75 % dans l'enseignement classique et moderne (long ou court) et 25 % dans les classes de transition puis pratiques. Le bilan de 1969 fait le constat d'une proportion trop faible d'élèves orientés vers la filière « transition/pratique » par rapport aux prévisions du V<sup>e</sup> plan. Il faut

---

7. Le cycle « transition (6e-5e)-pratique (4e-3e) » était créé pour offrir aux élèves qui jusqu'alors étaient confinés en classe de fin d'études primaires jusqu'à 14 ans (donc les moins performants), un premier cycle complet d'enseignement du second degré. Voir Bishop M.-F., Dorison C., D'Enfert R. & Kahn P. Réformes du système éducatif et rénovation pédagogique dans les années 1960 : le cas des classes des transitions. In : D'Enfert R. & Kahn P. (éds.). *Le Temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République. Les années 60*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2011.

8. AN. 197806, article 8. Préparation du VI<sup>e</sup> plan, Groupe de planification interne du Ministère.

cependant tenir compte du fait que ce bilan s'effectue avant que les effets de la prolongation au-delà de 14 ans ne se fassent sentir, la prolongation ne s'appliquant réellement à tous qu'après 1967. Reste que les chiffres sont interprétés par l'administration centrale comme l'effet d'une défiance vis-à-vis de l'orientation en filière « transition-pratique » de la part des parents mais aussi des enseignants.

## Les objectifs et les modalités des expérimentations

Le problème auquel se heurtent les acteurs est celui de la justice dans l'orientation. L'expérimentation impulsée par Legrand, qui commence en 1967<sup>9</sup>, ne cherche pas à répondre à la question de la justice par l'élaboration sophistiquée d'instruments d'orientation mais... par la suppression des filières en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. Ce qu'elle commence par remettre en cause, c'est l'organisation en filières. Que représente, en 1967, le choix de lancer une expérimentation sur l'organisation et la pédagogie de collèges sans filières ?

En 1967, ceux qui mettent en doute la pertinence du système des filières sont encore peu nombreux. Le système des filières n'a pas, loin s'en faut, été contesté dès son origine. Au contraire, lors de la mise en place de la filière « transition-pratique », les soutiens sont nombreux et en particulier du côté des partisans des méthodes actives, dont Freinet. D'ailleurs, les instructions officielles pour les classes de transition sont très inspirées des méthodes de l'éducation nouvelle. En 1967, Jean Vial<sup>10</sup> publie un article dans la *Revue française de pédagogie* où il explique tout l'intérêt de la pédagogie des classes de transition. La même année, *Les Cahiers pédagogiques*, expliquent de même la grandeur de la tâche de l'instituteur de classe de transition<sup>11</sup>. Cependant des

---

9. L'expérimentation est décrite dans Legrand L. Un exemple d'innovation contrôlée : l'évolution des CES expérimentaux (1967-1976). *Les amis de Sèvres*, 1976, n° 81. L'article est reproduit dans Legrand L. *Pour une politique démocratique de l'éducation*. Paris : PUF, 1977, pp. 275-287.

10. Jean Vial (1909-1996) est alors assistant à la Sorbonne auprès de Maurice Debesse, titulaire de la chaire de pédagogie. En 1968, Jean Vial est nommé maître de conférences à l'université de Caen en sciences de l'éducation. Proche de Freinet, sa thèse secondaire est consacrée à la pédagogie coopérative. Vial J. La pédagogie des classes de transition. *Revue française de pédagogie*, 1967, vol. 1, pp. 17-27.

11. « Ce qui est demandé aux maîtres de classes de transition n'est en rien comparable à une réduction du programme de sixième, accompagnée d'une simplification des explications et des exercices. Ce n'est pas davantage un ralentissement du rythme des acquisitions, encore que celui-ci soit souhaitable dans l'enseignement élémentaire et indispensable pour des élèves faibles du premier cycle. Ce n'est en aucun cas l'emploi de techniques empruntées à l'éducation active et juxtaposées aux leçons traditionnelles. Non, ce qui est demandé à ces maîtres c'est de faire table rase de leur propre passé scolaire puis professionnel et d'inventer dans des circonstances rarement semblables et jamais

critiques face au système des filières s'expriment notamment hors du monde enseignant, par exemple le Conseil économique et social en 1965, demande dans un avis l'instauration progressive d'un tronc commun. Les critiques contre les filières vont se développer à partir de la fin des années soixante. Mais en 1967, proposer d'en expérimenter la suppression et tout particulièrement celle de la classe de transition est une idée novatrice (Dorison, 2013, pp. 195-215).

Selon Louis Legrand, l'origine de l'expérimentation est à chercher dans la prise en compte des difficultés des acteurs qu'il formule ainsi :

« Le fonctionnement de ce système posa de nombreux problèmes. Voici les principaux : — Comment trier rationnellement les élèves à l'entrée au C.E.S. ? — Comment différencier rationnellement la pédagogie pratiquée ? — Comment faire cohabiter harmonieusement des maîtres d'origine, de statut et de rémunération différents ? — Comment faire cohabiter des élèves d'origine sociale différente ? » (Legrand, 1977, pp. 44-48).

C'est à ces problèmes pratiques qu'il s'agit d'apporter une réponse. L'expérimentation constitue donc « une recherche en vue de l'action » selon les termes mêmes de Louis Legrand dans un article de 1997<sup>12</sup>, qu'il différencie de la recherche visant à produire des connaissances. Il souligne le caractère volontariste de ces recherches pour l'action :

« Ces recherches découlent toujours d'une interrogation ou d'une inquiétude sur la nature de la pédagogie confrontée aux objectifs annoncés ou acceptés » (Legrand, 1997, p. 43).

D'emblée elles sont pensées comme potentiellement généralisables. La première expérimentation se déroule de 1967 à 1975, au départ elle compte 28 collèges répartis sur toute la France, engagés volontairement. À la fin de la période 17 collèges restent engagés. Les modalités de l'expérimentation sont discutées collectivement lors d'une réunion de travail à Saint Quentin et donnent lieu à un protocole. La seconde expérimentation commence en 1977 et dure jusqu'en 1980, le protocole est rédigé lors d'une réunion à Gouvieux.

L'expérimentation comporte deux dimensions. Une première dimension structurelle, qui concerne l'organisation des groupes et la répartition des

---

exemplaires un cadre de vie collective, une INSTITUTION dans laquelle des enfants bloqués, découragés, puissent se réconcilier avec le savoir parce que les conditions matérielles, psychologiques et sociales seront favorables à cette tentative de sauvetage. De sorte que si le terme d'INSTITUTEUR pouvait être lavé de sa pellicule de routine et rendu à une pureté étymologique, eux et eux-seuls mériteraient d'en être parés». « Les classes de transition, II<sup>o</sup> partie : L'enseignement », *Les Cahiers pédagogiques*, mai 1967, n° 68, p. 29.

12. Legrand L. Qu'est-ce que la recherche pédagogique ? *Revue française de pédagogie*, 1997, n° 120, pp. 39-47. Voir aussi *Réflexions sur l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation*. In Legrand L. *Pour une politique démocratique de l'éducation*. Paris : PUF, 1977, pp. 287-291.

élèves. Les classes sont remplacées par des ensembles hétérogènes de 72 élèves sans filières. La suppression des filières pose évidemment la question de l'hétérogénéité des élèves. Le dispositif consiste à regrouper les élèves pour certaines matières dans des classes hétérogènes, pour d'autres matières dans des groupes homogènes. Les groupes homogènes, groupes « niveau-matière » concernent le français, les mathématiques, la langue vivante. Les groupes homogènes doivent évoluer au cours de l'année. La deuxième dimension est didactique, cherchant à différencier l'enseignement dans les différentes disciplines par la variété des méthodes. Les contenus enseignés restant conformes aux programmes.

D'un point de vue méthodologique, Louis Legrand présente l'expérimentation comme « contrôlée », mais cela ne signifie pas que les enseignants appliquent les consignes des chercheurs. Danièle Manesse, qui en tant que chercheur à l'INRP a suivi l'expérimentation dans les collèges expérimentaux, décrit ainsi les rapports entre les chercheurs et les collègues :

« Dans la recherche-action, celle qui crée les conditions d'un changement qu'elle doit observer, réguler, dont elle doit mesurer les effets et les conséquences prévues ou imprévues, les résistances au changement, etc., la nécessaire proximité du chercheur avec le terrain est décisive, parce qu'à mon avis les élèves et les enseignants sont notre principale source de connaissance. Nous ne créons pas du savoir, nous systématisons des choses qui se passent largement sans nous : je pense que toutes les recherches-actions se sont appuyées initialement sur l'observation puis la mise en valeur de ce qui se passait déjà dans les établissements, de manière confuse et ponctuelle : l'interdisciplinarité dans les collèges en est un bon exemple, puisque nous avons proposé d'en systématiser la pratique à partir d'ébauches imprévues de « teamteaching » interdisciplinaires dans les collèges à groupes de niveau (1971-1976 : cf. Recherches Pédagogiques n° 100) » (Manesse, 1984, pp. 99-104).

Les pratiques des enseignants donnent lieu à des observations ponctuelles par les chercheurs, à des compte rendus rédigés les enseignants collectés et synthétisés par les chercheurs et à des échanges dans des stages organisés au niveau national. Certes les équipes bénéficient de formation et d'échanges avec les chercheurs. Mais, ce sont les équipes elles-mêmes qui proposent des solutions, qui inventent et font évoluer l'organisation. Il ne s'agit en aucun cas d'une expérimentation dans laquelle les praticiens appliqueraient des modèles inventés par des chercheurs. Cette responsabilité des équipes situe clairement ce protocole expérimental du côté de la conception de la recherche telle qu'elle est développée lors du colloque d'Amiens en mars 1968 (Dorison, 2015, pp. 124-127). Alors qu'au colloque de Caen organisé en 1966 avait dominé une conception « applicationniste » selon laquelle les enseignants sont supposés appliquer les découvertes des chercheurs dans une structure très descendante. Au contraire, en mars 1968, les « acteurs » revendiquent de ne pas être des exécutants mais de collaborer avec les chercheurs à l'expéri-



mentation. C'est ce qui est mis en œuvre dans cette expérimentation. Une autre caractéristique rapproche l'expérimentation organisée par le protocole de Saint Quentin du modèle préconisé lors du colloque d'Amiens : la collaboration étroite entre tous les types d'acteurs, directions des établissements, conseillers d'orientation, enseignants (Cros, 1983, pp. 93-103)...

Pour évaluer les effets de l'expérimentation, les résultats des élèves sont comparés à ceux d'un groupe témoin, les effets en termes de résultats scolaires sont mesurés par des tests, par le nombre d'orientations en fin de cinquième, par les résultats au BEPC. Un grand nombre de renseignements sont réunis sur les populations d'élèves concernées et traitées informatiquement. Mais cet outillage apparaît insuffisant à Louis Legrand pour observer, analyser et évaluer les changements qualitatifs qu'entraîne l'expérimentation dans les établissements. L'effet qualitatif le plus important est, selon lui, la transformation de l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves et celle de leur rapport à l'enseignement par la participation à cette expérimentation. L'expérimentation entraîne le travail d'équipe et entraîne « au » travail d'équipe. L'expérimentation conduit à des changements dans les habitudes professionnelles et dans les attitudes des enseignants, dont Louis Legrand fait l'hypothèse qu'il est déterminant dans les décisions d'orientation. Il en tire deux conséquences de natures différentes : l'une méthodologique, la nécessité d'une observation fine des milieux locaux pour la compréhension de phénomènes qui semblent systémiques, l'autre pragmatique, l'importance de l'échelon local dans l'innovation.

## **Les résultats des expérimentations**

Concernant l'orientation des élèves à la fin de la cinquième, l'écart est net avec les résultats des groupes témoins. Des élèves qui, hors expérimentation, auraient été orientés en sixième de transition entrent à la fin de la cinquième dans une quatrième normale : 32,5 % des élèves faibles à l'entrée en sixième entrent en 4<sup>e</sup> normales dans les CES expérimentaux alors qu'ils ne sont que 7,39 % dans les collèges du groupe témoin. Le dispositif mis en place ne supprime pas les écarts corrélés aux caractéristiques socioprofessionnelles des parents, mais il permet une progression nette avec des effets durables puisque les élèves des classes expérimentales sont plus nombreux à obtenir le BEPC que ceux des classes témoins.

Dans les synthèses, Louis Legrand met l'accent sur l'évolution des équipes et les transformations de leurs préoccupations. L'expérimentation conduit à un travail en équipe et en premier lieu à la prise de conscience de la nécessité de l'organisation d'une évaluation formative qui seule permet de faire évoluer les groupes homogènes. Un des résultats les plus notables est la transformation des habitudes de travail en commun pour la préparation des cours et l'observation des résultats obtenus.

En lien avec ce constat, il faut souligner que les équipes font évoluer le dispositif concernant les groupes homogènes en réduisant le nombre d'heures en groupe homogène pour le français. Le groupe classe hétérogène apparaissant comme préférable pour l'apprentissage de l'oral (Manesses, *op.cit.*). Les équipes font des propositions d'évolution qui vont être essayées dans une deuxième expérimentation, de 1977 à 1980. Ces propositions sont rassemblées dans le protocole de Gouvieux<sup>13</sup>. Le constat des équipes est que les concertations disciplinaires liées aux groupes niveau-matière ont entraîné une sorte de repli sur la discipline, le nouveau protocole prévoit une place nouvelle pour des travaux pluridisciplinaires définis en concertation par les enseignants et avec les élèves. Une attention particulière est portée au développement de l'autonomie dans le choix de la tâche, des modalités de travail (choix du groupe), de la forme de présentation des travaux. Le protocole de Gouvieux met aussi en avant une dimension déjà présente antérieurement mais moins fortement : l'individualisation. L'individualisation n'est pas à comprendre sur le mode du cours particulier : il s'agit d'enseigner aux élèves tels qu'ils sont en différenciant les méthodes, les techniques et, au besoin, les contenus. Enfin, une autre innovation proposée par les équipes est le tutorat par un enseignant d'une quinzaine d'élèves. Tutorat individuel qui doit s'attacher à toutes les dimensions de la scolarité, c'est-à-dire aussi à la motivation et à l'autonomie dans le travail scolaire.

## Les expérimentations face aux autres propositions d'alternatives aux filières

Les expérimentations se déroulent dans les années soixante-dix. En 1973-1974, le ministre Joseph Fontanet fait une proposition de réforme du collège, qui prévoit la suppression des filières. À partir de juin 1974, René Haby, ministre du nouveau président Giscard d'Estaing, élabore la réforme qui va supprimer les filières. Quelle attention les deux ministres portent-ils aux résultats de l'expérimentation ? En quoi l'expérimentation se distingue-t-elle des projets ministériels ?

Au ministère Fontanet, Bertrand Schwartz est un de ceux qui portent auprès du ministre les résultats de l'expérimentation de Legrand<sup>14</sup>. L'idée d'une organisation par groupes de niveau dans trois disciplines est reprise à différentes étapes du projet Fontanet. Mais, c'est essentiellement la dimension structurelle qui est reprise. Les transformations en termes de programmes

13. Protocole expérimental (juin 1977) reproduit in : Legrand L. *Pour un collège démocratique*. Paris : La Documentation française, 1982, pp. 297-304.

14. Voir par exemple, note de B. Schwartz à Marcel Pinet, Archives nationales 1993 02 71 art.1.

et de méthodes sont envisagées mais la réflexion sur ce problème n'est pas amorcée.

La position de Haby est très différente et éloignée des propositions qui pourraient émaner de l'expérimentation. C'est la volonté de Giscard d'Estaing et des choix politiques qui amènent à la décision de suppression des filières, dont René Haby n'était pas *a priori* partisan. Pour Haby, il faudrait en premier lieu réduire l'hétérogénéité à l'entrée du collège en allongeant la scolarité primaire ce qui finalement ne figurera pas dans la loi du fait des multiples oppositions. Pour ce qui est du collège, la loi prévoit un enseignement commun donc la suppression des filières. La solution retenue pour le traitement de l'hétérogénéité est double : d'une part les établissements ont la possibilité de constituer des groupes homogènes faibles, dont la composition doit être régulièrement révisée, d'autre part des enseignements de soutien doivent être organisés pour les élèves ayant des difficultés (Dorison & Kahn, 2016, pp. 119-143). À cela s'ajoute une limitation des effectifs par classe. Dans les échanges préparatoires à l'élaboration des décrets, une opposition se dessine au sein du ministère entre des partisans d'une réforme pédagogique qui transformerait les pratiques dans la classe et ceux qui renvoient à un soutien hors de la classe l'aide à apporter aux élèves. Les premiers soupçonnent que le soutien bloquera toute évolution des pratiques. Les seconds tiennent pour un maintien des contenus et des méthodes du secondaire traditionnel.

La position de Louis Legrand se situe clairement du côté des réformateurs partisans d'une transformation des pratiques, ce qui le conduit à être explicitement hostile au « soutien ». La critique qu'il fait du soutien porte sur les principes, les présupposés. Il l'exprime dans le chapitre X du livre « *L'école unique, à quelles conditions?* » intitulé « Une fausse solution, le soutien » (Legrand, 1981). Le présupposé fondamental du « soutien » tel qu'il est proposé dans la réforme Haby, est que les différences dans l'acquisition tiennent aux différences des rythmes individuels, qui peuvent être réduites, semaine après semaine en répétant en soutien ce qui a été fait avec tous. Au contraire, la différenciation, à laquelle aboutit l'expérimentation, accorde une place fondamentale à la différenciation des méthodes, à la constitution de groupes niveau matières sur une durée longue et pour une partie restreinte de l'emploi du temps.

L'opposition aux politiques menées par René Haby et son successeur Christian Beullac s'exprime clairement dans l'ouvrage que Louis Legrand publie en 1977, *Pour une politique démocratique de l'éducation*. Cette opposition lui vaut d'être contraint de démissionner de ses fonctions à l'INRP en décembre 1979. Il devient quelques mois plus tard professeur de sciences de l'éducation à l'université de Strasbourg.

## Les propositions pour un collège démocratique

Le rapport remis à Alain Savary en décembre 1982 va largement s'appuyer sur les expérimentations menées dans les années soixante-dix. Il présente des contributions qui font un état des lieux des différents problèmes mais une place essentielle est donnée aux synthèses des apports des expérimentations.

Un premier ensemble de propositions concerne l'organisation des enseignements du point de vue structurel, du point de vue des contenus et du point de vue des méthodes.

Du point de vue structurel. Le rapport propose pour les 6e et 5e l'organisation d'ensembles de 104 élèves maximum.<sup>15</sup> Les élèves y sont affectés par ordre alphabétique. Chaque ensemble est constitué de divisions hétérogènes de 26 élèves. Au bout de 2 mois de sixième, des groupes homogènes sont constitués en français, mathématiques et langue vivante. Les groupes faibles pouvant être moins nombreux : dans les ZEP, des moyens supplémentaires en heures d'enseignement sont attribués de façon à abaisser les effectifs dans les « groupes homogènes-matières faibles » (*Op.cit.*, p. 102). L'évaluation formative est le moyen de la régulation des groupes. Cette organisation suppose évidemment le travail en équipe. Pour les classes de quatrième et troisième, le rapport propose la suppression de l'orientation en fin de 5<sup>e</sup> et celle des CPPN (*Op.cit.*, p. 97 et p. 99) (classes préprofessionnelles de niveau, vers lesquelles étaient orientés les élèves les plus faibles).

Ces propositions sont directement issues des expérimentations, mais le rapport propose d'autres mesures structurelles qui, elles, n'avaient pas été expérimentées, ainsi l'intégration des élèves de Sections d'enseignement spécialisées (S.E.S), filières de l'enseignement spécialisé, créées pour permettre aux élèves des classes de perfectionnement de poursuivre leur scolarité jusqu'à seize ans. « Les équipes pédagogiques des ensembles et de la S.E.S. associeront leurs élèves aux enseignements communs qui paraîtront possibles » (*Op.cit.*, p. 102).

Du point de vue des contenus enseignés. Le rapport propose un rééquilibrage des disciplines au profit de la technologie, des disciplines artistiques et de l'EPS (*Op.cit.*, pp. 131-132). Il préconise le développement d'activités optionnelles interdisciplinaires ou transdisciplinaires. Les horaires pris sur chaque discipline sont regroupés et peuvent donner lieu à un travail sous forme de projet (*Op.cit.*, p. 103). Pour ce qui est des programmes et des instructions disciplinaires, le rapport ne se prononce pas mais énonce les objectifs d'expérimentations, qui seules pourraient déboucher sur de nouvelles prescriptions.

Du point de vue des méthodes pédagogiques. Le rapport est très prudent sur cette question même s'il réaffirme le principe d'une nécessité de s'adapter

15. *Op.cit.*, pp. 94-96. Organisation des classes de sixième et cinquième.

aux élèves tels qu'ils sont et s'il insiste sur la nécessité pour les enseignants d'acquérir des compétences didactiques (*Op.cit.*, pp. 124-125).

Un deuxième ensemble de propositions concerne les finalités éducatives du collège.

L'absence de vie sociale et la prédominance de « l'intérêt disciplinaire » sont analysées comme des causes de dysfonctionnement des collèges. Aussi, l'objectif des propositions concernant la vie sociale à l'intérieur de l'établissement est double : « Une telle vie scolaire est indispensable pour créer le climat favorable à des études efficaces et à la formation du citoyen » (*Op.cit.*, p. 116). L'idée reprise plusieurs fois est qu'il s'agit de créer les conditions d'une motivation pour les activités scolaires, de donner les moyens de réaliser au collège des conditions dont certains seulement disposent familialement. D'où la proposition de développer les projets éducatifs, qui seraient élaborés par les participants, le rôle des délégués élèves étant fondamental. L'élaboration et la mise en œuvre de ces projets impliquaient des tâches nouvelles pour les enseignants. Une autre proposition envisage la création de « tuteurs ». La définition du rôle du tuteur donné dans le rapport insiste sur l'accompagnement méthodologique et l'aide à l'apprentissage de l'autonomie dans le travail (*Op.cit.*, p. 111). Le tuteur a certes un rôle de conseil et de médiation mais pas celui d'un conseiller psychologique.

Les propositions sur le travail en équipe, sur le développement des projets pluridisciplinaires et sur le tutorat convergent pour définir une nouvelle façon d'exercer le métier d'enseignant. S'y ajoutent, non des propositions précises mais des interrogations pour lancer la réflexion sur des formes nouvelles de polyvalence. S'y ajoutent également des propositions, quant à elles très précises, sur le calcul du temps de service aboutissant à 22h de présence dans l'établissement (16h d'enseignement, 3 heures de concertation, 3 heures de tutorat). S'y ajoutent enfin, des propositions de modes de représentation dans les conseils d'établissements, qui donnent un rôle fondamental aux « ensembles » (les groupements d'élèves).

## Les consultations et les réactions aux propositions

Le processus de travail des équipes dans l'expérimentation faisait une large place à l'initiative et à la créativité des enseignants qui y participent. Selon le même principe, la réforme ne saurait être imposée hiérarchiquement, bureaucratiquement, elle doit être discutée par les acteurs. Pour organiser ce débat Louis Legrand met en place une commission nationale et des commissions départementales. La commission nationale comprend des représentants des syndicats enseignants, des associations de parents, du ministère de l'Éducation nationale, de l'inspection générale et le groupe de pilotage. Les commissions départementales sont composées, par les recteurs, essentiellement de praticiens et de parents. La lettre du ministre recommande qu'ils soient, pour une moitié au moins, choisis parmi des enseignants et des

administrateurs ayant participé de façon active à des innovations. L'objectif est d'éviter une consultation centralisée, parisienne et de donner la parole au plus grand nombre de personnes au niveau départemental. La première phase de la consultation départementale se déroule de février à juin 1982, la seconde en octobre 1982 alors que la polémique autour des propositions a déjà pris de l'ampleur. En effet, avant que le rapport ne soit rendu, les propositions de Louis Legrand sont vivement critiquées, notamment celles qui concernent les services des enseignants et le tutorat. Les commissions départementales donnent leur avis sur des propositions et formulent des suggestions. Les synthèses des consultations départementales sont publiées dans le corps du rapport. Louis Legrand fait une analyse de contenu très précise des réponses et souligne les objections et les réticences. S'il ne perçoit pas une opposition fondamentale au projet.

« En revanche il y a des oppositions partielles suffisamment nombreuses pour alerter sur le possible et l'impossible et sur les points importants que toute décision officielle devrait prendre en compte à moins de grandes difficultés » (*Op.cit.*, p. 163).

« L'impression d'ensemble qui demeure après avoir lu ces rapports est un sentiment d'embarras et d'inquiétude. On reconnaît la logique des propositions qui vont dans le sens des premières réflexions mais on recule devant les aspects précis de leur mise en œuvre » (*Op.cit.*, p. 165).

Les consultations départementales ne servent pas à une modification des propositions. Il ne s'agit pas de rechercher un consensus qui pourrait ensuite donner lieu à une application uniforme, mais de provoquer un débat permettant une réflexion locale sur ce que pourrait être le changement. Le processus de concertation décentralisée dans la préparation du rapport participe du processus de réforme lui-même, les discussions autour des propositions doivent être la première étape d'un processus de transformation, qui ne peut être que le fait de la volonté des acteurs locaux.

Les réactions des syndicats et des associations de parents sont publiées en annexe du rapport. Si la FCPE approuve très fortement les constats et les propositions, la PEEP est beaucoup plus critique craignant en particulier que l'adaptation des programmes ne conduise à un abaissement du niveau. Parmi les syndicats enseignants, l'appui du SGEN contraste avec les critiques du SNES. Les propositions qui cristallisent l'opposition du SNES sont celles qui impliquent une transformation des conditions de travail des enseignants (calcul des heures de présence), de leur rôle (définition du tutorat, en particulier l'idée que les élèves pourraient choisir leurs tuteurs) mais l'opposition porte aussi sur certaines orientations fondamentales. Ainsi, le SNES exprime un désaccord de fond avec les analyses de Louis Legrand sur le caractère intellectuel de l'enseignement tel qu'il est dispensé. Il refuse la dichotomie « entre un enseignement 'intellectuel et verbal' et 'l'action, l'expression, la vie en communauté' » car cela « revient à mettre en cause l'exigence de contenus, et donc à terme, celle de qualification, comme si d'ailleurs l'action n'impli-

quait pas autant la maîtrise intellectuelle que la maîtrise gestuelle» (*Op.cit.*, p. 333).

Au niveau national dans la presse, les propositions de Louis Legrand font l'objet d'une polémique virulente (Prost, 2013, pp. 189-214) dans laquelle se dessine la thématique « anti pédagogue » qui va faire flores dans les années suivantes (Forestier, 2017, pp. 75-92).

## Conclusion

Le 6 janvier 1983 le ministre publie une longue déclaration, dans laquelle il expose ses objectifs pour le collège. Il approuve les points principaux du rapport Legrand, souligne que ce dernier, mal compris, doit faire l'objet d'une campagne d'information et de réunions de discussion. Sur les sujets qui ont nourri la polémique, il soutient les positions de Legrand en se gardant de tout dogmatisme. Ainsi concernant la définition du service des enseignants, il insiste sur l'importance du travail d'équipe et sur la nécessité de ne pas réduire le service des enseignants aux seules heures d'enseignement. Il précise une conception du tutorat semblable à celle développée dans le rapport, mais sans que le choix du tuteur soit laissé aux élèves.

En s'appuyant sur les préconisations du rapport lui-même, Alain Savary expose la méthode qu'il compte employer. Il n'est pas question pour lui d'imposer la réforme. Il écrit :

« Je souhaite tirer les leçons qui conviennent de cette expérience. Ces leçons sont les suivantes :

- ne pas imposer une réforme arrêtée dans le détail au niveau central;
- ne pas croire que les problèmes se résolvent avec des textes quand ils se résolvent avec des hommes;
- prévoir les dérives et les effets pervers inhérents à toute réforme plutôt que de les subir;
- préparer la phase d'extension par une première période de réalisation limitée, méthodiquement suivie qui pourrait commencer en 1984 et qui se fera avec des équipes volontaires;
- mettre en place un dispositif d'observation, d'évaluation et de régulation;
- faire prendre en charge cette rénovation par l'Éducation nationale toute entière et d'abord par les enseignants.

L'attente de nouvelles consignes est la première pierre d'achoppement des réformes de l'Éducation nationale. Je m'adresse à des acteurs, pas à de simples exécutants». <sup>16</sup>

---

16. Déclaration de M. Alain Savary, ministre de l'éducation nationale, sur le rapport de M. Louis Legrand sur la situation dans les collèges, Paris le 6 janvier 1983. En ligne : [<http://www.vie-publique.fr/discours/selection-discours/>], consulté le 28/05/2018.

Le choix d'Alain Savary est donc une réforme progressive menée avec les enseignants volontaires, largement discutée, accompagnée par la formation. Il attend que la décentralisation et les pouvoirs nouveaux donnés aux établissements permettent aux acteurs et en tout premier lieu les enseignants de s'emparer de la réforme. Malgré le soutien du ministre aux propositions du rapport, Louis Legrand ne devient pas Directeur des collèges au ministère comme cela avait été envisagé.

En 1984, la spectaculaire manifestation du 24 juin organisée par les défenseurs de l'école privée contre le projet de loi Savary emporte le ministère. Jean-Pierre Chevènement devient ministre, la réforme des collèges est un des domaines où il se démarque particulièrement de son prédécesseur.

## Bibliographie

- BISHOP M.-F, DORISON C., D'ENFERT R. & KAHN P. Réformes du système éducatif et rénovation pédagogique dans les années 1960 : le cas des classes des transitions. In : D'ENFERT R. & Kahn P. (Éds.). *Le Temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la V<sup>e</sup> République. Les années 60*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2011.
- CROS F. Les collèges expérimentaux : un exemple de relations chercheurs-praticiens. *Revue française de pédagogie*, 1983, vol. 65, pp. 93-103.
- DORISON C. De l'organisation politique à l'action de terrain : problématiques de la recherche en éducation dans les colloques de l'AEERS. In : LAOT F. & ROGERS R. (Éds.). *Les sciences de l'éducation, Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2015.
- DORISON C. Des filières du CES au collège unique : l'égalité des chances en question. In : Garnier B. (Dir.). *Problèmes de l'école démocratique*. Paris : 2013, CNRS éditions, pp. 195-215.
- DORISON C. & KAHN P. René Haby et le problème du collège unique : quelle alternative aux filières ? In : GUTIERREZ L. & LEGRIS P. *Le collège unique, échanges socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2016, pp. 119-143.
- FERHAT I. *Socialistes et enseignants. Le parti socialiste et la fédération de l'Éducation nationale de 1971 à 1992*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2017.



- FORESTIER Y. Les savoirs contre la pédagogie? Interroger la symétrie des querelles sur l'école. *Mots. Les langages du politique*, 2017, n° 113, pp.75-92.
- LEGRAND L. Un exemple d'innovation contrôlée : l'évolution des CES expérimentaux (1967-1976). *Les amis de Sèvres*, 1976, n° 81.
- LEGRAND L. Les CES expérimentaux. *Revue française de pédagogie*, 1977, vol. 41, pp. 44-48.
- LEGRAND L. *Pour une politique démocratique de l'éducation*. Paris : PUF, 1977.
- LEGRAND L. *L'école unique : À quelles conditions?* Paris : Éditions du Scarabée, 1981.
- LEGRAND L. *Pour un collège démocratique, rapport remis au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française, 1982.
- LEGRAND L. Qu'est-ce que la recherche pédagogique? *Revue française de pédagogie*, 1997, n° 120, pp. 39-47.
- MANESSE D. Sur la lecture au collège : quelques enseignements des collèges expérimentaux. *Revue française de pédagogie*, 1984, vol. 68, pp. 99-104.
- PAIR C. Conduire le changement. Le ministre vu par le directeur des lycées. In : Hurtig S. *Alain Savary : politique et honneur*. Paris : Presses universitaires de Sciences Po, 2002, pp. 297-308.
- PROST A. *Du changement dans l'école. Savary entre rapports et réformes*. Paris : Seuil, 2013, pp. 189-214.
- VIAL J. La pédagogie des classes de transition. *Revue française de pédagogie*, 1967, vol. 1, pp. 17-27.

## Louis Legrand and Secondary-School curriculum reform

**Abstract:** In 1981, with a left-wing government in power, Alain Savary, the Minister of Education, instructed Louis Legrand to make proposals for transforming Secondary-schools. Seven years earlier, the law drawn up by René Haby abolished educational pathways and established a uniform secondary-school system called “college unique” but inequalities in students’ individual pathways remained highly visible. The proposals put forward by Louis Legrand are based on the results of two experimental research carried out under his direction within two uniform secondary-schools while he was leading the research unit at the INRP (National Institute of Pedagogic research). The originality of both the proposals and the experiments lies in the linkage between the structural transformation related to how students are sorted out and the transformation of pedagogical practices. However, these proposals would have required changes in schoolteachers’ services and work conditions, which gave rise to substantial oppositions.

**Key words:** Secondary-school. Research for action. Democratization of education. Savary. Educational pathways.

## Louis Legrand y la reforma de la educación secundaria

**Resumen:** bajo la influencia de la llegada al poder de la izquierda en 1981, el Ministro de educación nacional Alain Savary pidió a Louis Legrand que formule propuestas para transformar las escuelas secundarias. Siete años antes, la ley elaborada por René Haby había suprimido las filiales y había creado un sistema de “escuela única”, pero las desigualdades en los itinerarios escolares de los alumnos persistieron. Las propuestas hechas por Louis Legrand se basaban en los resultados de dos experimentaciones realizadas en escuelas sin filiales que había dirigido en los años setenta, cuando estaba a la cabeza de la unidad de investigación del INRP. La originalidad de las propuestas y de los experimentos fue la articulación entre la transformación estructural de la distribución de los alumnos y la transformación de las prácticas pedagógicas. Pero estas propuestas supusieron cambios en el

servicio de los profesores así como en sus condiciones de trabajo. Eso fue lo que despertó oposiciones.

**Palabras claves:** Escuelas secundarias. Investigación para la acción. Democratización de la enseñanza. Savary. Filiales de enseñanza.