

LOUIS LEGRAND

*Le projet « Legrand » :
que peut-on en attendre pour les collèges ?*

Dans les jours qui ont suivi la publication de mon rapport, parmi les objections, les indignations et les injures, un argument a été avancé à droite comme à gauche : ce projet ne faisait que reprendre et aggraver la néfaste « Réforme Haby ». L'ancien ministre a lui-même pris position à l'Assemblée nationale sur ce sujet. Mon projet à ses yeux ne comporterait rien de très neuf à l'exception d'un point important : l'absence de sélection à l'entrée en sixième. Il reprenait ainsi la substance d'une déclaration faite au *Monde* au lendemain de son départ : l'échec relatif de sa réforme résulterait d'une mauvaise interprétation ayant permis à des élèves trop faibles d'entrer en sixième.

Je suis heureux de l'occasion offerte par cet article de dire moi-même ce que j'en pense, car je crois, comme M. Haby, qu'il s'agit là de l'essentiel, non pas d'un simple point de vue technique mais, plus profondément, d'une conception philosophique et politique fondamentale.

Il est clair cependant que mes propositions n'ayant pas été reprises comme telles et n'ayant eu ni force de loi, ni la durée d'application nécessaire à tout jugement étayé sur des faits, je ne pourrai me situer qu'au niveau des conceptions. J'essaierai cependant, pour finir, de dire ce que les premières mesures prises par M. Savary permettent de prévoir pour l'avenir, en comparaison des constatations faites après neuf ans d'application de la réforme Haby.

Et tout d'abord, on ne peut qu'être frappé par un fait : la mission que me confia M. Savary en 1982 — avec mon accord — ne mettait pas en cause les orientations de la réforme Haby. La lettre de

mission expliquait le dysfonctionnement apparent des collèges par une mauvaise application du principe de l'hétérogénéité des classes imputable à une formation insuffisante des enseignants. Elle constatait également le maintien, contraire à la loi, d'un palier d'orientation à la fin de la cinquième avec consolidation de filières ségrégatives ultérieures (1). En bref, il n'est pas question de remettre en cause le principe inscrit dans la loi de 1975 du collège unique mais bien d'essayer de le rendre viable. Le programme des partis de gauche n'avait d'ailleurs jamais cessé d'affirmer la nécessité de l'unification et de la continuité du système éducatif de 6 à 16 ans, et la réforme Haby, par habileté ou par conviction, s'était largement inspirée de ces orientations déjà présentes, faut-il le rappeler, dans le plan Langevin-Wallon et, légalement, dans la réforme de Gaulle de 1959 (2). Une relecture des attendus de la réforme de 1975 n'est d'ailleurs pas inutile. Les objectifs sont ceux de la gauche : former des citoyens autonomes, donner à chaque jeune une double formation personnelle et professionnelle, égaliser les chances et renforcer l'unité de la nation par la suppression des ségrégations scolaires (3).

De là, trois groupes de mesures institutionnelles. En premier lieu, avec la réaffirmation d'une sectorisation obligatoire, la suppression des filières et la constitution de classes hétérogènes avec soutien temporaire, à l'intérieur de ces classes, pour les élèves en difficulté. Un jeu d'options devait permettre par ailleurs, à côté de ce tronc commun obligatoire, de répondre aux intérêts particuliers des individualités diverses. En second lieu, un rééquilibrage des activités au profit des sciences, de l'éducation manuelle et technique et de l'ouverture au monde contemporain, avec refonte des programmes de sciences physiques, naturelles et humaines. Enfin augmentation de la participation des familles, des élèves et des professeurs à la gestion des établissements. J'ajouterai, ce qui n'était pas dans la loi mais ce qui se développa en fait, l'ouverture au milieu avec les projets interdisciplinaires d'actions éducatives prenant le relais des 10 %, et le développement du travail indépendant et des centres d'autodocumentation.

Si l'on s'en tient à la lettre de ces orientations, mon projet pourra paraître ne rien apporter de nouveau sinon mettre un peu plus l'accent sur l'ouverture de l'école et la prise en compte plus nette

(1) A. Savary, Lettre de mission à Louis Legrand, in Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, Paris, La Documentation française, 1982.

(2) Jean Capelle, *L'école de demain reste à faire*, Paris, PUF, 1966, et Association des journalistes universitaires, *Les partis devant l'école*, Seuil, 1973.

(3) Ministère de l'Éducation, *La réforme du système éducatif français*, CNDP, 1977.

des individus par la pédagogie différenciée. Encore faut-il noter que l'article 6 de la loi prévoyait déjà que « des groupes peuvent réunir des élèves d'une ou plusieurs classes, ou être constitués indépendamment de l'organisation par classes » où l'on pourra voir l'évocation des groupes dits « de niveaux », expérimentés alors dans les collèges expérimentaux. Par ailleurs, l'article 11 disposait que l' « autonomie dont disposent les collèges dans le domaine pédagogique... tend à adapter l'action éducative, compte tenu notamment des caractéristiques et de l'environnement de l'établissement ». Disons qu'il n'y avait rien là qui pût inquiéter un pédagogue « de gauche ». Tout au plus pouvait-on reprocher le caractère très général et surtout très timoré de ces ouvertures vers autre chose que la classe traditionnelle et vers la relativisation des normes nationales.

En revanche, les textes de 1975 recèlent des aspects tout aussi importants, mais présentés de façon anodine, si anodine qu'ils passèrent inaperçus ou furent considérés comme allant de soi.

En premier lieu, l'entrée en sixième est subordonnée « au suivi de la formation primaire » (article premier du décret 76-1303 du 28 décembre 1976). Or, ce suivi ne signifie pas seulement le fait d'avoir vécu cinq ou six ans à l'école élémentaire, mais celui d'avoir maîtrisé les objectifs de fin de CM2. L'article 9 du décret 76-1301 sur l'école élémentaire est explicite sur ce point : « L'élève parvenu à la fin du cycle moyen accède de droit à la première année des collèges. » Dans le cas contraire, un redoublement est prévu. Mieux (art. 8) : « Un certificat d'études primaires atteste que sont atteints les objectifs de la formation primaire. » Donc, en droit, nul ne peut entrer au collège s'il n'a obtenu le certificat d'études primaires. Les autres élèves auraient dû rester à l'école élémentaire. Un cursus spécifique était d'ailleurs prévu pour eux qui leur permettait d'entrer directement dans des classes pratiques au niveau de la quatrième. Selon le ministre, il se serait agi là d' « inadaptés ».

Autre aspect important dont ce palier de fin de CM2 est l'illustration : les programmes nationaux restent impératifs. L'article 3 du décret sur les collèges est explicite : les programmes et objectifs sont fixés par niveaux annuels. Le soutien ne peut fonctionner que sur une trame collective d'avancement couvrant ces programmes impératifs.

Ainsi était maintenu et même renforcé le caractère national et normé des programmes et des progressions. L'hétérogénéité des classes de sixième n'était possible que par l'homogénéisation du niveau d'entrée. Elle n'était tolérable que par l'existence d'une

filière cachée, celle des « pratiques » ou des « inadaptés ». Pourquoi cela n'a-t-il pas fonctionné ? Pourquoi le certificat d'études primaires n'a-t-il jamais été promulgué ? Pourquoi le même pourcentage d'élèves sortant de CM2 accède-t-il en sixième en 1976 (86 %) et en 1980 (87 %) alors que les classes de transition qui accueillait au collège 20 % de cet effectif jugé incapable de suivre une sixième normale, avaient été supprimées ? Mystère des « effets pervers » ou effet d'une obscurité tactiquement voulue après les projets « Fontanet ». Car ceux-ci avaient été inspirés directement des collèges expérimentaux avec groupes de niveaux matière et, ce qui était l'essentiel, avec pouvoirs locaux d'organisation et d'adaptation des programmes nationaux. Je reviendrai sur ce point fondamental.

En second lieu, le palier de sélection de cinquième était implicitement maintenu par deux mesures complémentaires. D'une part le rôle des options, qui vont constituer le principe de groupement en filières à orientation pratique ou théorique dès la classe de quatrième, alors que seul un dispositif d'organisation impératif aurait pu dissocier les classes hétérogènes d'enseignement général commun et les groupes constitués pour les options. D'autre part, le maintien de structures d'alternance en milieu professionnel (art. 8). Le maintien de l'orientation vers les LEP, non prévu dans la loi, perdurera cependant jusqu'à nos jours et j'en ai reconnu le caractère transitoire inévitable dans mon rapport au ministre.

En troisième lieu, les pouvoirs des conseils d'établissement ne portent ni sur les programmes ni sur les horaires définis nationalement (art. 3). L'autonomie pédagogique porte finalement uniquement sur la vie scolaire et sur l'emploi de crédits et de moyens en postes et en heures, eux-mêmes régis par des normes nationales impératives.

Un tel dispositif, privé de sa base fondamentale qu'aurait dû constituer l'existence d'un palier ferme de sélection à l'entrée en sixième, ne pouvait qu'engendrer la confusion, le malaise et le dysfonctionnement. Il n'est pas possible de maintenir dans chaque collège des normes nationales d'horaires, de programmes et d'instructions pédagogiques sans créer une homogénéité, même relative, par rapport à ces normes. Le fonctionnement du soutien fut un point critique de cette impossibilité. Si le soutien doit s'exercer à l'intérieur de la classe pour des élèves désignés chaque semaine en considération des difficultés que le professeur a constatées au cours de son enseignement solitaire, il ne peut être efficace que si le retard pris par tel ou tel n'est que temporaire ou ponctuel. A partir du moment où les écarts sont considérables et cumulatifs, le maintien de la norme

ne peut conduire qu'au redoublement ou à la constitution de filières, ce qui est précisément interdit par la loi. D'où les tricheries innombrables (40 % seulement des classes de sixième étaient hétérogènes en 1980) (4). D'où le désarroi des professeurs criant à la baisse de niveau alors qu'aucune étude objective n'a jamais rien montré de tel. D'où le succès du privé où, au moins, nos enfants seront dans une école sérieuse, entre nous bien sûr ! Une pièce essentielle a donc manqué à la réforme Haby : le certificat d'études primaires. Mais cette pièce essentielle, au fond retour camouflé à l'examen d'entrée en sixième, est précisément ce qui ne peut qu'engendrer reconstitution de filières et ségrégation sociale. Le collège unique ne pouvait à la rigueur fonctionner qu'avec les filières du CES. Supprimer ces filières devait obligatoirement détruire le collège unique et conduire à rétablir des établissements séparés : le collège avec ses classes hétérogènes pour ceux qui ont maîtrisé les objectifs de fin d'école élémentaire ; les classes de fin d'études reconstituées, suivies de classes pratiques, pour ceux qui n'y sont point parvenus. Il va de soi que ces établissements séparés auraient eu les caractéristiques sociologiques des milieux différents qui leur envoient leurs enfants : ici des ouvriers, pour une part immigrés, là des familles de cadres et de professions libérales. Jusqu'en 1975, les classes de transition des CES maintenaient cette ségrégation à l'intérieur des établissements unifiés à recrutement sectorisé. La suppression de ces classes avec l'absence d'examen d'entrée en sixième devaient naturellement entraîner les revendications de déssectorisation auxquelles le gouvernement socialiste lui-même ne s'est pas montré insensible. Elles devaient entraîner également les indignations que l'on sait sur la baisse du niveau et les calomnies sur le fonctionnement de l'école publique. On aurait voulu préparer un retour vingt-cinq ans en arrière qu'on n'aurait pas mieux manœuvré. Naïveté ou machiavélisme ?

C'est pourquoi mes propositions, contrairement à ce qu'on en a souvent perçu, portent sur ce point fondamental d'une coexistence possible, dans un établissement, d'enfants venant de couches sociales diversifiées. Le point central, qui n'apparaît tel qu'avec les discussions actuelles, est le maintien et le renforcement de la sectorisation introduite, il faut le rappeler, en 1959, et l'affirmation que tous les enfants d'un même quartier doivent vivre ensemble jusqu'au terme de leur scolarité obligatoire. Tout le reste en découle. « L'homogénéité sociale sera d'ailleurs considérablement renforcée si des

(4) Jean Binon, Inspection générale, Enquête de l'inspection générale de la vie scolaire, in Legrand, *Pour un collège démocratique*, p. 261.

formations de valeur et de prestige comparables sont données à l'intérieur des mêmes établissements. Rien ne rapproche plus les hommes que les souvenirs scolaires et l'appartenance à une catégorie sociale est souvent déterminée bien moins par le milieu d'origine ou par le niveau des revenus des parents que par les études que les jeunes ont faites. Enfin, il est important de signaler que l'égalité scolaire ne répond pas seulement à un souci de justice, mais constitue un facteur décisif de cohésion pour la communauté tout entière. Il ne peut y avoir de société fraternelle, ni de nation unie et forte sans l'existence d'un système de références culturelles rendant possible un langage commun. » Qui a écrit ces pages ? Un ministre socialiste ? Point. Il s'agit du préambule aux textes de la loi de 1975.

A partir du moment où ce principe philosophique et éthique est retenu, le reste en découle. Les élèves sont divers, leurs niveaux de développement sont très différents, leurs attitudes culturelles aussi. Les recevoir dans un même établissement sans ségrégation exige que cet établissement soit doté du pouvoir collégial — enseignants, parents, adolescents — d'adapter les programmes, les horaires, les méthodes au public présent. Cela ne peut se faire que si les conditions institutionnelles de ce pouvoir sont reconnues par la loi. Pouvoir constituer les groupes de façon souple, pouvoir décider d'actions interdisciplinaires, pouvoir adapter la pédagogie, pouvoir relativiser les programmes, tout cela n'est possible que si les structures le permettent. Il ne sert à rien de dire, dans des textes officiels, que des aménagements sont possibles si les programmes nationaux et les horaires restent impératifs et si les professeurs ne sont pas mis dans les conditions d'emploi du temps et de service permettant l'exercice de ces pouvoirs. La structure en classes isolées, fussent-elles hétérogènes, rend radicalement impossible par la dispersion aléatoire des enseignants la constitution d'équipes pédagogiques. La disparité des services également. C'est pourquoi j'ai proposé, avec le pouvoir pédagogique des conseils d'établissements, la structuration des collèges en secteurs et en ensembles où un nombre restreint de professeurs puissent, à égalité de service, exercer la totalité de leur enseignement. C'est pourquoi j'ai également proposé un tutorat permettant un suivi personnel des élèves par les professeurs de l'équipe. Hors de ces conditions, la prise en charge d'une population hétérogène est radicalement impossible. C'est là ce qui distingue fondamentalement mes propositions de la réforme Haby de 1975. Celle-ci maintient l'isolement des professeurs dans leurs classes. Elle maintient ce que B. Bernstein appelle un « code sérié », c'est-à-dire la domination verticale des disciplines et les normes nationales qui

fondent leur légitimité (5). Le système que je propose repose au contraire sur la notion d'équipe responsable et sur le droit d'exercer ces pouvoirs. C'est le principe même de tous les systèmes « compréhensifs » avec ce que B. Bernstein appelle « code intégré », c'est-à-dire l'autonomie des établissements et la participation de tous les partenaires à la gestion démocratique de l'enseignement. Il est clair que ce dispositif est aux antipodes des habitudes jacobines françaises. Mais ce jacobinisme est incompatible avec une réelle démocratisation. Il conduit à la juxtaposition de pouvoirs parallèles abstraits, ceux de la hiérarchie disciplinaire, ceux des syndicats nationaux, ceux des associations nationales de parents d'élèves. Et l'élève, dans tout cela ? Isolé, au bout de la chaîne, il n'existe que comme satisfaisant ou non aux normes abstraites imposées, monnayées par les formations universitaires et par les manuels.

Or qu'arrive-t-il aujourd'hui ? Qu'est-ce que Alain Savary a retenu de mes propositions (6) ? A peu près tout, sauf précisément ce que je juge essentiel. Le ministre a retenu le rééquilibrage des activités, avec l'accent mis sur l'enseignement scientifique et technique (mais la loi de 1975 avait déjà mis en relief ces domaines) ; la continuité entre l'école élémentaire et le collège (mais c'était déjà le fait, sinon le droit) ; l'unification des services (ce qui est nouveau, mais les impératifs budgétaires en retardent la réalisation) ; le tutorat (mais un an après rien n'est fait sur ce point alors qu'il n'en aurait rien coûté à rémunérer autrement et pour d'autres activités la fonction de professeur principal) ; le travail d'équipe des enseignants (mais cela reste vague, en dehors de toute codification précise et statutaire) ; les projets d'établissements (mais nulle part il n'est question de toucher aux programmes nationaux). Quant à la structuration en secteurs et en ensembles, condition impérative du fonctionnement constant d'équipes disciplinaires et interdisciplinaires, cela est présenté comme une possibilité mais ne doit pas être considéré comme un dogme ministériel ! Bien mieux, le ministre redoute la « maladie bien connue de la bureaucratie qui s'appelle la réunionite ».

Certes, la réforme, conformément à mes propositions, ne doit pas être décidée impérativement. Il s'agit de s'y engager volontairement, en équipe d'établissement. Mais quelle peut être la portée d'un tel engagement quand rien n'est dit sur la nature des pouvoirs

(5) B. Bernstein, *Class, codes and control*, t. III, Londres, Routledge & Kegan, 1975, traduit in *Langage et classes sociales*, chap. XI, Paris, Ed. de Minuit, 1975.

(6) A. Savary, Déclaration du 1^{er} février 1983.

dont seraient dotées ces équipes, ni sur les conditions structurelles et statutaires de leur fonctionnement ? Bien mieux, la déclaration du ministre restait vague mais permettait des interprétations positives. On attendait un protocole précis concernant les établissements rénovés, protocole préfigurant le collège nouveau et généralisé. Hélas, la circulaire de rentrée 1984 va à l'encontre de cet espoir (7). A côté d'un discours général et généreux sur les objectifs, le travail d'équipe des enseignants est recommandé comme une nécessité mais « le ministère de l'Éducation nationale ne quantifiera pas nationalement les heures que les enseignants consacrent à leur travail en commun et aux élèves en dehors de leurs heures de classe. Mais ce travail doit être fait... » (!) Il n'est donc pas question de définir clairement les services nouveaux. L'organisation du temps scolaire et le groupement des élèves pourront donner lieu à des innovations. Mais le cadre n'en est aucunement fixé alors que rien n'est possible sans une structure adéquate de l'emploi du temps. Enfin, les prises de décisions locales devront s'exercer « dans le cadre des orientations nationales et *notamment de celles concernant les horaires et les programmes* ». Non seulement la constitution d'équipes reste vague et livrée au bon cœur des volontaires, mais encore leur pouvoir ne doit pas porter sur le verrou fondamental de toute adaptation à la diversité des publics. Dans ces conditions confuses on ne voit pas comment pourrait s'effectuer une prise en compte rationnelle des situations locales et individuelles. L'ambiguïté de la réforme Hahy subsiste. Qu'en sortira-t-il ? Au mieux, des actions éducatives interdisciplinaires ponctuelles et peut-être une amélioration de la vie scolaire. Mais certainement pas une baisse de la tension sélective latente et certainement pas non plus la disparition du désir de ségrégation sociale de plus en plus affirmé et que la querelle privé-public a encore attisé.

En réalité, on a l'impression, pour ne pas dire la certitude, que, par-delà les discours généreux, les responsables actuels comme les précédents restent profondément attachés au système du « code série » avec la responsabilité individuelle d'enseignants disciplinaires chargés d'enseigner à tous les programmes nationaux normés dans le cadre d'horaires obligatoires. Les textes en préparation sur les pouvoirs des conseils d'établissement seront révélateurs plus encore que les déclarations générales ou des circulaires aux incitations généreuses et vagues mais aux directives singulièrement limitatives quand

(7) BO du 12 janvier 1984, numéro spécial *Rentrée 1984*, note de service n° 84-003.

elles sont précises. Une telle attitude conduit obligatoirement au retour à la sélection ouverte et à la déssectorisation officialisée. Liberté pour des actions marginales comme les PAE, mais rigueur normée pour l'enseignant des disciplines « fondamentales ». Que diraient les parents devant une telle relativisation des exigences alors que les clameurs s'élèvent devant la baisse de niveau ! Soyons-en sûrs : ce n'est pas ainsi qu'on réalisera le collège démocratique.

Mais peut-être faut-il aller plus loin encore dans cette analyse. Le collège unique, depuis 1959, repose sur l'idée généreuse d'une unification du corps social par la culture et la vie scolaires. C'était l'idée centrale des fondateurs de l'école publique, de Ferry en particulier (8). Certes, ces beaux principes ont toujours coexisté avec maints accommodements ségrégatifs. Mais au moins, tous, à gauche comme à droite, en proclamaient la valeur. Qu'en est-il aujourd'hui ? N'est-ce pas là une de ces valeurs mortes qu'a fait dépérir le libéralisme triomphant des trente dernières années et que l'égoïsme sacré, lié à la crise, a fait définitivement périr ? On ne peut guère résister aux humeurs passagères d'une opinion publique versatile. Une fois de plus, il faudra combattre et espérer en des lendemains meilleurs.

(8) Jules Ferry, Discours d'Epinal, 23 avril 1879, *Robiquet III*, p. 57.