

diversité

Entretien avec **Jean-Paul Delahaye**

« Il n'est plus supportable que les destins scolaires soient autant liés à l'origine sociale »

Jean-Paul Delahaye, inspecteur général de l'Éducation nationale, ancien directeur général de l'enseignement scolaire (2012-2014), a remis en mai un rapport « Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous ».

Entretien réalisé par **Régis Guyon** en mai 2015.

Régis GUYON. Pouvez-vous nous présenter la mission « Grande pauvreté et réussite scolaire » que vous avez dirigée cette année, notamment l'articulation fondatrice de ces deux thèmes ?

Jean-Paul DELAHAYE. L'articulation grande pauvreté/réussite scolaire n'est pas récente, c'est une articulation que l'on pose dans notre pays depuis pas mal de temps. On l'a oublié, mais le ministère – ce n'était pas un inspecteur général à l'époque, en 1992, c'était un recteur, le recteur Joutard – avait déjà demandé un rapport qui avait exactement le même titre, « grande pauvreté et réussite scolaire ». J'ai moi-même dirigé un groupe national « Grande pauvreté et réussite scolaire » de 2000 à 2003, ce n'est donc pas du tout un sujet nouveau. Cette récurrence veut dire que cela ne bouge pas vraiment dans notre pays en termes de démocratisation de la réussite scolaire... même si l'on doit constater que l'école a quand même beaucoup bougé depuis une quarantaine d'années, et a changé la France, c'est incontestable : le baccalauréat technologique en 1965, le collège unique en 1975, le bac pro en 1985, la décentralisation... Grâce

à l'évolution de son école, notre pays s'est transformé, il ne faut pas l'oublier. En même temps, les inégalités se sont déplacées. Quand on voit aujourd'hui que 90 % des enfants de cadres et d'enseignants sont entrés en 6^e en 1995 et ont obtenu le baccalauréat sept ans après, et que cela ne concerne que 40 % des enfants d'ouvriers, on constate que notre pays a tout de même une difficulté certaine à démocratiser la réussite scolaire ; et je ne parle pas des évaluations internationales qui montrent que les écarts sont en train de se creuser... Donc, pour répondre maintenant à votre question sur l'origine de cette mission, il s'avère que la France ne parvient pas à gommer l'impact des origines sociales sur les destins scolaires de ces enfants, de ces élèves. Le fait que cette mission soit conçue sous l'angle de la très grande pauvreté est une façon de rappeler, deux ans après la loi de refondation de 2013, pourquoi et pour qui on refonde l'école. Les réponses sont clairement indiquées dans les objectifs de la loi d'orientation, où l'on pose l'objectif de réduction des écarts de réussite et de division par deux du nombre de décrocheurs. Il faut rappeler que les trois quarts des décrocheurs sont issus des milieux populaires, il y a assez peu de décrocheurs en effet qui sont des enfants d'enseignants ou de cadres... Finalement, pourquoi et pour qui on refonde l'école, c'est la même question. La refondation s'adresse évidemment à l'ensemble des élèves, il n'est pas question de réduire les écarts de réussite et de diviser par deux le nombre

de décrocheurs en baissant le niveau des meilleurs, mais bien d'élever le niveau général de l'ensemble de la population. L'entrée « grande pauvreté », ce n'est rien d'autre que de savoir pourquoi et pour qui on fait la refondation.

R. G. Quel a été le fonctionnement de cette mission durant cette année de travail ?

J.-P. D. Ce qui est très original, à mon avis, c'est que c'est la première fois qu'une mission donnée par un ministre à un inspecteur général est articulée avec le travail de la troisième assemblée de la République, qui est le Conseil économique et social environnemental (CÉSE). Les deux textes, le texte de ma lettre de mission et celui de la saisine du CÉSE, ont été écrits ensemble pour que s'instaure une collaboration entre les deux instances. Les deux missions ont été articulées dès le début. Nous avons donc organisé nos visites de terrain et nos auditions ensemble. Marie-Aleth Grard, la rapporteur du CÉSE, vice-présidente d'ATD Quart Monde, a travaillé pratiquement en permanence avec moi, et réciproquement. J'étais l'invité permanent du CÉSE en tant qu'expert, j'ai participé à presque tous les travaux de la section Éducation du CÉSE... Au total, cela donne un travail conjoint dans une dizaine d'académies, une cinquantaine de visites d'écoles, d'établissements, avec à chaque fois observation de séances de classes. Enfin, de manière très symbolique, le 12 mai dernier, j'ai été – et c'est aussi exceptionnel – invité par le président du CÉSE en séance plénière à présenter le contenu de mon rapport et ses principales conclusions, juste avant que Marie-Aleth Grard présente son avis. De façon tout aussi exceptionnelle, la ministre est venue conclure cette séance en faisant un discours qui a montré que le message donné par le CÉSE ainsi que celui de mon rapport avaient été complètement intégrés.

pourquoi n'arrive-t-on pas à passer de l'innovation à la transformation ?

R. G. En regardant le rapport et cette séance du 12 mai que vous évoquez, on constate un fait majeur : autrefois, les analyses critiques, même statistiques, qui soulignaient les dysfonctionnements de la situation scolaire étaient portées par des chercheurs, des analystes plutôt externes à l'institution. Dans votre rapport, vous adoptez une analyse qui est très documentée, avec des données statistiques, des constats aussi – dont certains n'étaient pas si publics, y compris dans les travaux de recherche. Qu'est-ce que cette connivence avec l'institution peut laisser envisager sur la façon de concevoir par la suite des modalités de pilotage de l'école ?

J.-P. D. En effet. Nous avons travaillé sur une base documentaire assez traditionnelle, à partir d'enquêtes de l'inspection générale où l'on juge sur pièce et sur place – des visites de terrain, des observations, des rencontres avec l'ensemble des partenaires... – mais aussi avec le souci partagé de croiser en permanence les différentes observations que l'on pouvait faire avec les analyses des chercheurs. C'est sans doute une des premières fois où l'institution essaie de croiser à ce point ses observations avec la recherche. C'est ainsi qu'à certains moments du rapport

sont intégrées des synthèses que j'avais commandées à l'Institut français de l'éducation (IFÉ) sur quelques sujets essentiels. Ces synthèses sont reproduites dans leur intégralité dans les annexes. J'ajoute que mon rapport n'est pas un rapport de déploration, même si les constats sont sévères sur les situations que l'on fait vivre en France aux familles et aux élèves qui sont en très grande difficulté sociale. Il n'y a absolument aucune indulgence sur la description que je fais de la situation. Sur le terrain, on voit des équipes qui sont au travail, souvent suivies par des chercheurs – par exemple sur Mons-en-Barœul, l'équipe de Lille 3 (Reuter) –, ce qui permet de crédibiliser un certain nombre de propositions. Les faits sont étayés à la fois par des constats de terrain et par ce que dit la recherche. C'est pourquoi le rapport est plutôt optimiste, car il rend compte de ce qui se fait au sein de notre institution : l'école bouge, elle est en train de se transformer. Ce mouvement n'est pas général, ni uniforme, l'école se transforme localement, ponctuellement. On voit des innovations, on voit des expérimentations, dont certaines sont évaluées et donnent des résultats qui sont extrêmement satisfaisants. La question que l'on doit

alors se poser, c'est : pourquoi le reste du système ne bouge pas, ne se transforme pas, n'innove pas ? Pourquoi n'arrive-t-on pas à passer de l'innovation à la transformation dans ce pays ? C'est une vraie interrogation pour notre système éducatif, parce que l'on voit ce qu'il faudrait faire, grâce aux chercheurs. On sait qu'on ne prend pas beaucoup de risques en prenant telle ou telle direction car cela contribue à l'amélioration des résultats de l'ensemble des élèves, mais cela ne se généralise pas. Dans la conclusion de mon rapport, je dis que les dysfonctionnements du système éducatif actuel ne nuisent pas à tout le monde et que l'on a une partie de la population qui n'a peut-être pas intérêt à ce que l'école se transforme.

R. G. Dans les années 1960-1970, les analyses critiques portées sur l'école, notamment celles de Pierre Bourdieu pour ne pas les citer, disaient clairement que si l'école est inégalitaire, c'est parce qu'elle fonctionne dans la méconnaissance des effets qu'elle produit – on a alors parlé de « sociologie du dévoilement ». Aujourd'hui, on semble avoir toutes les connaissances, établi tous les constats, et pourtant les inégalités s'accroissent. Comment peut-on expliquer ce paradoxe ?

J.-P. D. On ne peut pas comprendre ce qu'il est en train de se passer si on ne rappelle pas qu'on est dans une période de crise économique et sociale longue, qui dure, qui entraîne une partie importante de la population dans la précarité, dans la difficulté. L'objet de mon rapport est de montrer très concrètement comment cela se manifeste tous les jours dans nos écoles, dans nos collèges et dans nos lycées. Aujourd'hui, une partie de la population scolaire ne peut pas entrer correctement dans les apprentissages pour des raisons de cet ordre : quand on a des problèmes pour se loger, pour se nourrir, pour s'habiller, pour payer la sortie scolaire, les fournitures, on ne peut pas entrer sereinement dans les apprentissages.

L'augmentation de la pauvreté des enfants et des adolescents est sans doute le phénomène le plus important de ces dernières années et personne n'en parle. L'intérêt premier du rapport est sans doute de mettre l'accent là-dessus. Dans un pays dans lequel les inégalités sont aussi fortes, dans lequel le destin scolaire est aussi dépendant de la question sociale, le système éducatif a un problème accru quand la précarité augmente. Dans ce contexte-là, vous avez une partie de la population qui n'a jamais eu de soucis, et qui n'en aura jamais, et d'une certaine manière, qui ne sait même pas qu'il y a une crise, qui ne la voit pas ; ses enfants sont à l'abri, dans des secteurs géographiques, des établissements ou des filières protégés – en référence à la ségrégation résidentielle. Au milieu, en référence à ce que les sociologues appellent la « tripartition de la conscience sociale », vous avez une classe moyenne qui, elle, est parfaitement au courant de ce qu'il est en train de se passer, qui est touchée par la crise ou qui a peur de l'être et qui craint le déclassement. Très concrètement, en termes de mixités sociale et scolaire, cette partie de la population craint que ses enfants soient tirés vers le bas si on les met en proximité avec des enfants de milieux populaires. Ainsi, à chaque fois que l'on aborde une réforme, on voit cette question surgir. Je prends l'exemple des rythmes scolaires en rappelant qu'on est le seul pays au monde à avoir infligé à nos enfants la semaine de quatre jours, et vous remarquerez qu'aucun pays au monde n'a songé à nous imiter. Nous avons réintroduit une cinquième matinée de classe en 2013. Ce n'est quand même pas quelque chose d'extraordinaire, remettre une cinquième matinée de classe, une matinée de meilleur temps scolaire, on apprend mieux le matin, tout le monde le sait... Voyons maintenant comment cela a été vécu par une partie de la population. Et bien cela a été vécu comme une matinée en moins ! En moins, pour quoi ? Pour le poney, pour le conservatoire, pour un certain nombre d'activités de complément à l'action éducative et scolaire. Cela veut dire que certaines familles vivaient très bien avec la semaine de quatre jours, et le fait d'avoir remis cette cinquième matinée a bousculé un certain nombre d'habitudes. La difficulté, c'est que cette partie de la population est celle que l'on entend dans les médias, que l'on interviewe dans les journaux et qui a donc une caisse de résonance politique. Quand on veut faire un collège pour tous les élèves, qui soit enfin pensé pour tous les élèves, et pas seulement pour sélectionner les 30 ou 40 % qui vont

aller dans les filières générales du lycée, on a une difficulté avec une partie de la population qui vivait très bien dans ce système ; quand on veut mettre une deuxième langue vivante pour tous les élèves en classe de 5^e, c'est une élévation formidable du niveau d'ensemble de la population scolaire mais cela gêne un peu ceux qui avaient l'habitude à ce que la deuxième langue à partir de la classe de 6^e serve à protéger un certain nombre de parcours... D'une certaine manière, la bataille pour la réussite de tous les élèves, c'est la bataille pour l'intérêt général, pour réintroduire dans ce pays un peu d'esprit public et dépasser un certain nombre d'intérêts particuliers, qui sont par ailleurs légitimes, qui peuvent se comprendre, mais que l'on doit parvenir à dépasser si l'on veut que notre pays sorte de l'ornière dans laquelle il se trouve et qui conduit à ce que son système éducatif est parmi les plus injustes des pays de l'OCDE.

notre système éducatif est parmi les plus injustes des pays de l'OCDE

R. G. Dans votre rapport, quels sont justement les principaux points sur lesquels repose l'échec de la politique éducative, sur la façon dont l'institution scolaire est supposée travailler à la redistribution, à l'intérêt général. Qu'est-ce que l'école a raté dans les dernières décennies pour en être arrivée à la situation d'aujourd'hui ?

J.-P. D. La question serait plutôt pourquoi est-ce que cela ne change pas, ou si lentement, dans notre pays ? Il y a les causes dont on a parlé à l'instant, et qui ont tout leur poids. Ce n'est pas à vous que je dirai que la question de la mixité sociale et de la mixité scolaire est une question déterminante. Ne nous le cachons pas, on va avoir beaucoup de difficulté à améliorer la situation dans notre pays si on n'arrive pas à sortir de ce que j'appelle, dans la conclusion, le retour d'un système éducatif par ordre, au sens que cela avait sous l'ancien régime. Si l'on a une telle partition, une telle ségrégation

sociale et scolaire, géographiquement ou à l'intérieur des établissements, entre filières, on aura beaucoup de difficulté à faire du commun au sein de la scolarité obligatoire. L'idée est que si l'on ne parvient pas à donner un socle commun de connaissances, de compétences et de culture à l'ensemble de la population scolaire au moment de la scolarité obligatoire, il est illusoire ensuite d'espérer fonder des scolarités ou des formations d'égalité, qu'elles soient générales, technologiques ou professionnelles. C'est pourquoi je ne dirais pas : qu'est-ce que l'on a raté mais plutôt, qu'est-ce que l'on n'a pas suffisamment atteint ? Il y a en effet un élément

déterminant dans la loi de 1989, qui est un vecteur de changement : l'organisation de la scolarité en cycles, pour prendre en compte les rythmes d'apprentissage des enfants. Il faut sortir de quelque chose qui est historiquement daté, mais qui n'a pas de raison de se perpétuer éternellement, c'est une classe, une année, un programme, un professeur... Détendons le temps scolaire sur plusieurs années, c'est-à-dire les cycles. Mais on voit comment, dans notre pays, il est difficile de mettre en place ces cycles. À la décharge des enseignants, on n'a jamais mis en place de vrais programmes de cycles, on est resté à des programmes d'année scolaire. C'est pourquoi la commande a été passée au Conseil supérieur des programmes (CSP) de 2013 de concevoir un socle et des programmes en cycles, de façon très cohérente. C'est la première fois que cela se fait. Rappelons que lorsqu'on fait le socle dans la loi d'orientation de 2005, c'est un formidable progrès, mais qui n'a pas eu d'impact sur la manière dont on a rédigé les programmes, donc sur la question des cycles. Espérons que, grâce aux travaux du CSP, à la réorganisation de la scolarité en cycles, on arrive à améliorer la scolarité de tous les élèves. Le cycle CM1-CM2-6^e, par exemple, permet de travailler à l'articulation entre école et collège. Prenons un autre exemple, on sait que les écarts scolaires se creusent dans le temps que l'enfant passe en classe mais également dans le temps en dehors de l'école, le travail personnel, les devoirs à la maison. On sait qu'il y a là un puissant facteur d'inégalités, et c'est pourtant une question que l'on n'a jamais vraiment traitée de façon satisfaisante. Si l'on regarde les textes du collège par exemple, depuis 1975, on voit toute une série de textes disant pourquoi il faut mettre en place des études surveillées ou des études dirigées. Mais on

n'a jamais mis en face de cette volonté les moyens de prise en compte dans le travail des enseignants de ce travail d'accompagnement du travail personnel des élèves. Dans mes travaux d'historien des politiques scolaires, j'ai retrouvé des textes qui sont très étonnants. Par exemple, un texte de 1985 sous le ministère Chevènement et un texte de 1993 sous le ministère Bayrou, où l'on dit en substance que certes, ce travail personnel des élèves est extrêmement important mais vous, les principaux de collège, regardez donc du côté des collectivités territoriales si l'on ne pourrait pas vous donner un peu d'argent pour payer les professeurs pour faire cela. C'est une chose que l'on n'aurait jamais osé faire, d'écrire au proviseur des lycées qui ont des classes préparatoires aux grandes écoles pour leur dire que, pour les heures de colle, désolé on n'a pas d'argent, voyez du côté des collectivités territoriales si l'on ne pourrait pas vous les financer... On n'a jamais pris à bras-le-

corps la question du travail personnel et de l'accompagnement des élèves. En 2009, quand on met en place l'accompagnement éducatif, c'est un formidable progrès, et on met sur la table 290 millions d'euros, essentiellement dévolus pour de l'aide aux devoirs pour les écoliers et les collégiens en éducation prioritaire. Cette somme est actuellement sous contrainte budgétaire. On n'a jamais mis sous contrainte budgétaire les heures de colle par exemple. Autre exemple, la formation initiale de nos enseignants. Comment forme-t-on aujourd'hui nos professeurs ? On les forme comme s'ils étaient des professeurs de lycée. Je vous invite à regarder les programmes des épreuves du concours de recrutement, notamment en mathématiques, vous verrez qu'en fait, on recrute sur un schéma « professeurs de lycée » et non « professeur de collège ». Mais le problème, c'est que ceux qui réussissent le concours sont quasi systématiquement affectés en collège, alors qu'ils n'ont pas

notre formation au poste de travail très spécifique qu'est le collège est très lacunaire

vraiment appris ce métier. Notre formation au poste de travail très spécifique qu'est le collège est très lacunaire. Le professeur de mathématiques que l'on a recruté sur le programme de classe préparatoire aux grandes écoles, a un petit souci d'adaptation quand il arrive en classe de 6^e. Malgré toutes ces difficultés, il y a des équipes qui ont sans doute été mieux formées que d'autres, ou ce sont autoformées, notamment au contact de la recherche, et qui, tout en restant dans le cadre des programmes nationaux, mettent en œuvre des stratégies d'apprentissage qui sont particulièrement efficaces pour la réussite de tous les élèves. Ce qui amène d'une certaine manière à poser la question de la liberté pédagogique. Je suis un fervent partisan de la liberté pédagogique des maîtres, des enseignants, car ce sont des cadres et ils sont parfaitement capables de définir eux-mêmes les voies, les moyens de faire entrer les élèves dans les apprentissages. Mais on pourrait donner une définition complémentaire de la liberté pédagogique en écho à la

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen : cette liberté ne devrait-elle pas consister à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à la réussite scolaire de tous les élèves ? Car on sait qu'il y a des approches pédagogiques

qui nuisent à la réussite de tous les élèves, tout ne se vaut pas si l'on veut faire réussir tous les élèves. Il faut trouver le moyen, par la formation, par l'accompagnement, notamment des corps d'inspection, de faire pénétrer petit à petit dans le système les démarches et les approches pédagogiques qui sont les plus favorables à la réussite de tous, en étant suffisamment pédagogues pour ne pas inquiéter ceux qui réussissent bien dans le système tel qu'il est, car ceux-là n'ont rien n'a perdre à l'élargissement de la réussite scolaire.

R. G. On perçoit ce qui pourrait constituer des leviers pour réduire le fossé des inégalités scolaires. Comment mieux les identifier encore, formellement ?

J.-P. D. Il y a des enfants, des adolescents qui, aujourd'hui, n'ont pas la disponibilité d'esprit suffisante pour entrer en apprentissage car ils ont quantité de soucis sociaux, familiaux, etc. La première des choses serait de répondre correctement à ces difficultés. Il y a donc toute une partie médicale et sociale à traiter. Quand on ne peut pas manger correctement, soigner sa carie dentaire, quand on ne peut pas aller chez l'ophtalmo, on a quand

même un petit souci pour tirer bénéfice de la leçon de mathématiques ou de science. Il y a dans mon rapport une première partie dans laquelle je décris ces problèmes et où je montre que les réponses ne sont pas encore à la hauteur des difficultés.

R. G. Il s'agit là de réponses hors l'école ?

J.-P. D. Nos écoles et nos établissements sont aussi des lieux de réponses et sont souvent considérés par les familles en difficulté comme des lieux de premier recours. Je rends hommage dans mon rapport à ces professeurs des écoles, ces professeurs de collèges, ces CPE, ces chefs d'établissement qui sont au cœur des difficultés et qui font montre d'un esprit de solidarité, de fraternité à l'égard de ces familles et de ces élèves qui est vraiment exemplaire. Quand on va dans certaines écoles, on voit dans les salles des maîtres des cartons avec des habits, des chaussures, tout cela à disposition ; les autres parents aussi sont souvent solidaires, de même les collectivités territoriales qui font des efforts pour l'accès le plus facile possible à la restauration scolaire, qui

financent parfois des sorties et des voyages scolaires, qui font des compléments de dotation pour l'achat de fournitures et de différents équipements. Toutefois, ces investissements des collectivités territoriales sont très inégaux, ce qui crée un problème d'égalité sur le territoire. J'utilise une enquête très connue de l'ANDEV et du SNUipp qui montre que les crédits de fonctionnement des communes à l'égard des écoles primaires vont de un à dix. Une des propositions du rapport est de constituer chaque année une vision d'ensemble, au sein des conseils départementaux et académiques de l'Éducation nationale. Au Ministère, les fonds sociaux sont notoirement insuffisants, je le dis dans mon rapport, ils ont même diminué : il y avait 73 millions de fonds sociaux en 2002, ils sont tombés à 32 millions en 2012 alors

les investissements des collectivités territoriales sont très inégaux

que la pauvreté des enfants a augmenté, ce n'est évidemment pas comme cela que l'on peut répondre d'une manière satisfaisante à l'augmentation de la précarité. La ministre Najat Vallaud-Belkacem vient d'annoncer une augmentation significative à 45 millions d'euros pour 2015. Il faudrait pouvoir revenir au niveau de 2002 le plus rapidement possible. Aujourd'hui, la bourse maximum d'un collégien s'élève à 357 euros par an ; comme il y a environ 180 jours de classe, cela fait 1,98 euro par jour de classe... Nous sommes en très grande difficulté sur le plan de la médecine également, on n'arrive pas à recruter des médecins scolaires, beaucoup de postes sont vacants. C'est un métier qui n'est pas suffisamment valorisé. Les assistants sociaux interviennent essentiellement dans le second degré et je fais là aussi un certain nombre de propositions pour qu'il y ait un meilleur accompagnement des familles et des élèves. Tout ceci constituerait comme un préalable. Mais aurait-on réglé ces questions sociales qu'on n'aurait pas pour autant réglé celle de la réussite scolaire des milieux défavorisés, parce que cette question est essentiellement pédagogique. Et on revient à votre question. Les quatre leviers pour la réussite de tous, je peux les énoncer très rapidement. Le premier, c'est qu'il

faut continuer à avoir une action très différenciée en termes d'efforts, d'accompagnement et de moyens en direction des populations les plus fragiles et en direction des territoires

qui les accueillent. Tant que l'on n'aura pas réduit les écarts sociaux et résidentiels dans notre pays, il faut que l'on accepte, c'est cela la solidarité, que l'on donne beaucoup plus aux territoires et aux équipes qui sont confrontées aux plus grandes difficultés. Ceci a déjà été amorcé avec la loi de refondation : une partie des 54 000 postes est vraiment ciblée sur ce sujet ; et on vient de réinjecter 350 millions d'euros dans la refondation de l'éducation prioritaire, de gros efforts sont faits sur l'école primaire par exemple pour la scolarisation des moins de trois ans. Tout cela va dans la bonne direction. Mais je dis dans mon rapport que cela ne suffira pas et qu'il faut accepter l'idée qu'il va falloir donner encore plus. L'un des exemples de marge de manœuvre que l'on pourrait dégager dans ce ministère renvoie aux économies que l'on pourrait faire avec la suppression du redoublement. Il faut utiliser cette marge de manœuvre pour concentrer l'effort en direction des écoles, collèges et lycées qui accueillent des populations

scolaires en difficulté. Une deuxième marge de manœuvre possible, c'est un rééquilibrage de notre budget qui aujourd'hui est très déséquilibré en faveur des lycées : on dépense 15 % de plus que les autres pays qui nous sont comparables, mais on dépense 15 % de moins pour nos écoles, pour notre primaire, ce qui n'est pas anodin. Quand on veut faire réussir l'ensemble des élèves, c'est évidemment à l'école primaire que cela commence. L'idée est de rééquilibrer petit à petit notre budget en faveur des écoles, mais j'ajoute également en faveur de ceux des collèges et des lycées qui accueillent des populations les plus en difficulté. Si l'on veut faire réussir tous les enfants sur le temps de la scolarité obligatoire, il faut que l'on arrête de scolariser à part les élèves qui sont issus de milieux populaires, que ce soit dans des établissements ghettos ou dans des filières spécifiques dans nos

collèges – je rappelle que 84 % de nos élèves de SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) aujourd'hui sont issus des milieux défavorisés, il n'y a pas plus scandaleux que cela, c'est pour cela que je propose ailleurs que, dans le dossier d'inscription des enfants en SEGPA, on supprime l'évaluation sociale. Est-ce que l'on demande un volet social pour être scolarisé en classe à horaires aménagés de musique ou en section européenne ? Non. Pour faire du commun au cours de la scolarité obligatoire, je fais un certain nombre de propositions. Bien sûr, il n'existe pas une « méthode pédagogique » miracle. Par contre, il y a quelques principes qui, quelle que soit la méthode que l'on utilise, sont quand même davantage porteurs de réussite que d'autres... Par exemple, la mise en œuvre effective des cycles, des rythmes scolaires adaptés, et aussi la manière dont on aborde les apprentissages avec ces élèves. Il est évident qu'une pédagogie coopérative, une approche coopérative – entre les enseignants, entre les élèves et les enseignants, entre les élèves – est une approche davantage favorable à la

la réussite de tous, c'est du commun

réussite de tous les élèves qu'une approche strictement basée sur la compétition. On a auditionné au CÉSE une magnifique équipe du lycée Le Corbusier d'Aubervilliers, qui est venue présenter son projet pédagogique – audition que l'on trouve en ligne sur le site du CÉSE. C'est une audition absolument formidable où les élèves défendent le projet pédagogique basé sur la fraternité et la solidarité, et qui permet d'obtenir 95 % de résultats positifs au baccalauréat.

R. G. Vous évoquez quatre leviers, j'en ai noté deux...

J.-P. D. Il y en avait deux, vous avez raison : 1) concentration des efforts, 2) un certain nombre de principes à mettre en œuvre, sur lesquels fonder les pratiques pédagogiques car c'est uniquement comme cela que l'on fera du commun et que l'on ne scolarisera pas à part ; la réussite de tous, c'est du commun.

Le troisième levier, c'est la formation et la gestion des ressources humaines : comment mieux former ? On forme beaucoup d'espoir avec les écoles supérieures du professorat d'éducation (ESPE), elles sont en train de se mettre en place, de se construire. Il y a encore beaucoup de progrès à faire pour que tous les formateurs de ces ESPE soient mobilisés sur l'esprit « réussite de tous les élèves ». Aujourd'hui, par exemple, il y a une trop grande distinction entre la formation académique et la « formation professionnelle ». Des progrès sont en cours mais on n'arrive pas encore à articuler la formation universitaire, de très haut niveau, avec les gestes didactiques, pédagogiques, professionnels que tout enseignant doit pouvoir maîtriser. Il existe aujourd'hui une trop grande séparation entre ces deux pôles et il reste énormément de travail à faire pour une meilleure articulation entre eux, pour créer une véritable formation professionnelle. Prenons également davantage en compte le fait que nos écoles, nos collèges et nos lycées sont des lieux de formation aussi, l'établissement est un lieu de formation. Il serait cohérent de le retrouver mieux intégré au sein de cette formation professionnelle. Ce qui pourra faire que cette cohérence existe ou pas, c'est aussi la manière dont on organisera nos concours. Tous les universitaires que j'ai rencontrés, ainsi que les formateurs, nous disent que tant que les épreuves d'admissibilité et d'admission ne contiendront pas davantage d'éléments de professionnalisation, les formations ne changeront pas en amont. Si les concours restent

uniquement académiques, les formations seront académiques et non suffisamment professionnelles. En intégrant des éléments de didactique, on change évidemment la formation. Ensuite, il faut pouvoir nommer et pérenniser les équipes pour concevoir des projets dans la durée. Je fais un certain nombre de propositions pour mieux valoriser le travail de ces enseignants qui sont au plus près de ces difficultés et que la République doit reconnaître à leur juste valeur, ce qui n'est pas encore le cas aujourd'hui, malgré les efforts qui ont été faits, comme par exemple la pondération des horaires en éducation prioritaire. C'est quand même la première fois dans le système éducatif que l'on considère qu'il n'y a pas que les professeurs de classes préparatoires aux grandes écoles ou les professeurs de terminale qui ont besoin d'un service aménagé, pondéré. Enfin, le quatrième levier, c'est que l'école ne peut pas travailler seule, ne travaille pas seule d'ailleurs, et qu'il faut prolonger la réussite scolaire vers la réussite éducative. C'est le travail en partenariat avec les collectivités territoriales, avec les associations et, bien entendu, avec les parents – qui ne sont pas des partenaires comme les autres, qui sont les premiers éducateurs de leurs enfants. Il y a une partie importante consacrée aux parents d'élèves dans ce quatrième levier.

R. G. À qui formule-t-on ces préconisations ?

J.-P. D. Évidemment, ce rapport, comme l'indique ma lettre de mission, s'adresse

il faut prolonger la réussite scolaire vers la réussite éducative

à Madame la Ministre. Dans son discours devant le CÉSE, elle a montré que c'est vraiment un sujet prioritaire sur lequel elle fonde l'essentiel de son action. À travers la ministre, le rapport s'adresse à tous ceux qui travaillent à un niveau ou un autre dans l'Éducation nationale. Un certain nombre de préconisations ne nécessitent aucune mesure nationale, type décret, arrêté ou circulaire. Par exemple, quand je dis que dans toutes les académies, on doit faire en sorte que dans les établissements scolaires – ici, c'est à l'attention des recteurs –, on travaille à la réduction des écarts qui existent aujourd'hui entre le pourcentage d'élèves de CSP défavorisés et le taux de boursiers. Il y a là un vrai sujet : comment faire pour que l'on réduise le taux de non-recours aux bourses : nos dossiers sont compliqués, nos dates sont contraintes, on ne peut plus recevoir de bourse si le dossier n'est pas remis avant le 30 septembre, les pièces demandées sont souvent inadaptées aux situations de précarité : on demande en effet l'imposition N-2. Si vous avez été licencié hier et que vous n'avez plus de revenus, vous n'avez pas de bourse car il y a deux ans, vous aviez un peu d'argent et vous dépassiez le plafond. On a donc beaucoup de choses à faire pour que nos dossiers soient davantage compatibles, cohérents avec les difficultés des familles. Un certain nombre de sujets concerne les établissements. Mon rapport s'adresse aussi aux familles en grande difficulté. Il faut pouvoir faire en sorte que ces familles expriment leur volonté de voir l'école s'organiser pour leurs enfants aussi, pas seulement pour trier et pour sélectionner. Autrement dit, j'aurai rempli ma mission si ce rapport aidait à objectiver une prise de conscience de la part de ceux qui, aujourd'hui, sont les perdants de notre système éducatif. Il n'est plus supportable, dans notre pays, que les destins scolaires soient autant liés à l'origine sociale. Le système ne bougera pas s'il n'y est pas incité par ceux qui aujourd'hui souffrent le plus.