

La transmission implicite des valeurs de l'École de la République

The Implicit Transmission of the Values of the School of the Republic

Anne-Hélène Le Cornec Ubertini



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9321>

DOI : [10.4000/questionsdecommunication.9321](https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9321)

ISSN : 2259-8901

Éditeur

Presses universitaires de Lorraine

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 257-280

ISBN : 978-2-8143-0233-4

ISSN : 1633-5961

Référence électronique

Anne-Hélène Le Cornec Ubertini, « La transmission implicite des valeurs de l'École de la République »,

Questions de communication [En ligne], 26 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 10

décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9321> ; DOI :

<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9321>

Tous droits réservés

> NOTES DE RECHERCHE

ANNE-HÉLÈNE LE CORNEC UBERTINI

Laboratoire Informations, milieux, médias et médiations

Université de Nice Sophia Antipolis

F-0624

ubertini@unice.fr

LA TRANSMISSION IMPLICITE DES VALEURS DE L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE

Résumé. — L'École de la République ne remplit qu'imparfaitement son contrat social. Contre dix années d'obligation scolaire, tous les élèves devraient posséder un solide socle de compétences pour assurer une culture démocratique commune et les moyens d'exercer leur rôle de citoyens. Or, l'École produit de l'échec et génère de la violence. En ne respectant pas la loi, l'École transmet des valeurs contraires à celles qu'elle devrait enseigner.

Mots clés. — École publique, loi, communication, échec scolaire, violence scolaire, médias.

L'École de la République ne remplit pas son contrat social. Le niveau baisse, l'échec scolaire et la violence augmentent. Compte tenu de l'ampleur du problème et de sa résistance aux traitements dispensés jusque-là, le ministre français Vincent Peillon a proposé une approche d'ensemble incluant les acteurs dans et à l'extérieur de l'École. Il s'agit d'une « refondation de l'École de la République »¹ concrétisée par une nouvelle loi : la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Trois enquêtes permettent de dessiner en quelques traits le paysage des principaux maux de l'École auxquels la loi doit apporter un remède.

Publiés en décembre 2013 par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les principaux résultats de l'enquête PISA 2012 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) classent l'École de la République française au 25^e rang des 65 pays étudiés et soulignent son caractère inégalitaire. L'École publique française serait celle de l'inégalité des chances au profit des élèves déjà socialement favorisés. Quoiqu'il faille toujours garder à l'esprit que, dans ce type d'enquête, ce qui est comparé n'est pas forcément comparable, il reste que les performances de l'École française ne sont pas à la hauteur de ce que nous pourrions attendre, notamment en matière d'égalité des chances. La comparaison avec la dernière enquête PISA (2003) montre que l'inégalité des chances a progressé. Si les élèves les plus favorisés se classent à la 13^e position en mathématiques, les plus défavorisés chutent à la 33^e place et sont aussi beaucoup plus anxieux que la moyenne dans les pays étudiés².

Autre sujet de préoccupation dont le premier est pour partie la cause ou la conséquence, la violence scolaire. L'injustice des inégalités sociales produites par l'École et par la société est génératrice d'apathie et de violence (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Caillet, 2006 ; Bègue, 2009, Carrat, 2009). Toutes deux sont porteuses d'échec scolaire. Remis à la suite de leur Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille, le rapport d'Alain Bauer et Christophe Souleuz (2010 : 10) explique qu'

« être exposé de façon régulière à des comportements violents altère les fonctions cognitives telles que la mémoire, la concentration et les capacités d'abstraction. Les enfants victimes d'ostracisme ont une opinion plus négative de l'école, mettent en place des stratégies d'évitement, sont plus souvent absents, et ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne. Les victimes ont fréquemment du mal à se concentrer sur leur travail scolaire et sont plus fréquemment absentéistes à cause de la peur qu'elles ressentent ».

En outre, ce rapport constate que rien n'a changé en 30 ans, malgré l'urgence de la situation rappelée par plus de 12 rapports et les moyens mis en œuvre³. Le

¹ « Année scolaire 2013-2014 : la refondation de l'École fait sa rentrée ». Accès : <http://www.education.gouv.fr/cid73417/annee-scolaire-2013-2014-refondation-ecole-fait-rentree.html>. Consulté le 12/04/14.

² Accès : <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-france.pdf>. Consulté le 12/04/14.

³ « Voici déjà trente ans le rapport de l'Inspecteur Général à la vie scolaire Tallon notait déjà que dans un échantillon de collèges de zones difficiles 58,5 % de ces collèges connaissent le phénomène du racket, jugés graves deux fois sur trois ou encore que le vol y était parfaitement banalisé. Entre temps plus d'une douzaine de rapports et plans se sont succédés pour traiter dans l'urgence de cette question, en

dernier rapport d'*Enquête de victimation et de climat scolaire auprès d'élèves de cycle 3 des écoles élémentaires* (Debarbieux, 2011) étudie les violences cachées⁴ (« série d'agressions de bas niveau, mais de grande répétition ») dont les conséquences sont similaires à ce qui vient d'être décrit : « On comprendra alors combien notre enquête montre l'importance quantitative de cette violence cachée, qui n'avait pas jusqu'ici été mesurée avec autant de précision » (*ibid.* : 36).

Dans cet article, nous partons de l'hypothèse générale que l'échec et la violence scolaires sont aussi générés par le système scolaire. Toutefois, nous ne reprendrons pas l'idée de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) selon laquelle la violence symbolique exercée par l'École est acceptée tacitement par ceux qui la subissent. Nous considérerons qu'une part de l'échec et la violence scolaires sont des formes de résistance de ceux qui subissent la violence du non-respect du contrat qui les lie à l'École. Nous nous inscrirons dans un champ de recherche articulant à la fois le macro- et le micro-social (Viviane Isambert-Jamati, Lucie Tanguy, Basil Bernstein, Alain Léger, François Dubet...). Nous nous intéresserons aux valeurs produites par l'École en posant comme hypothèse qu'elles se dévoilent dans le décalage entre la règle et le fait. Nous verrons en quoi ces valeurs sont en contradiction avec celles de la République malgré leur mise en exergue par les lois successives sur l'École depuis les lois emblématiques de Jules Ferry de 1881 et 1882⁵ sur l'enseignement primaire. Une succession de lois peut être pensée comme une succession de ruptures liées aux alternances politiques entre la droite et la gauche ou comme une progression de l'arsenal juridique corrélatif à un renforcement de la démocratie, chacun ajoutant sa pierre à l'édifice. L'analyse rendrait alors compte des ajouts et des suppressions d'éléments juridiques. Bien sûr, l'existence de lois votées par les représentants du peuple est la marque d'un système démocratique⁶ et de la volonté des législateurs de définir clairement les droits et devoirs de chacun afin que personne ne soit soumis à l'arbitraire d'un seul ou de quelques-uns. Toutefois, la multiplication des lois peut aboutir à perdre le citoyen dans une accumulation trop dense de textes, à déborder sa vigilance au moment des débats législatifs qu'il ne peut tous suivre, à contraindre plus qu'à le libérer dans une jungle bureaucratique inextricable.

Nous poserons comme hypothèse que l'inflation actuelle des textes juridiques correspond à un recul de la démocratie, à la nécessité de légiférer pour imposer des règles que la morale commune ne suffit pas, ou plus, à imposer (Carbonnier, 1977 : 33). Nous verrons d'abord comment le contrat entre l'élève et l'École a

période de forte augmentation des personnels et des moyens ou en période de stagnation ou de RGPP [Révision générale des politiques publiques], sans effets visibles sur la situation subie par enseignants, autres personnels, élèves ou parents » (Bauer; Soullez, 2010 : 7).

⁴ « Décrochage scolaire (Blaya, 2010), absentéisme, perte d'image de soi, tendances dépressives et suicidaires de long terme » (Debarbieux, 2011 : 36).

⁵ Les lois Jules Ferry sont une série de lois concernant l'enseignement à l'école primaire parues au Journal Officiel de la République Française qui ont rendu l'école gratuite (1881), l'instruction obligatoire et l'enseignement public laïque (1882).

⁶ Nous ne discuterons pas ici des défauts du système représentatif et des questions qu'il pose sur l'effectivité de la démocratie même si nous ne les ignorons pas.

évolué jusqu'à aujourd'hui depuis l'apparition de l'école obligatoire. Nous soulignerons les oppositions idéologiques sur son contenu. Cette approche historique permettra de déterminer si le clivage droite/gauche est responsable d'un manque de cohérence des politiques scolaires qui expliquerait leur défaut d'application sur le terrain. Nous prendrons ensuite un exemple d'entorse à la loi de nature à enseigner aux élèves l'impunité des comportements illégaux, l'inégalité des chances et, par là, l'absence de démocratie. Il s'agira des devoirs de classe donnés à faire au domicile des élèves d'école primaire malgré leur interdiction légale. Cet exemple a été choisi parce qu'il est en étroite relation avec la question vive du rôle de la famille largement débattue à l'Assemblée nationale et parce qu'il place l'apprentissage de valeurs antidémocratiques dès l'entrée du système scolaire.

Le contrat citoyen de l'École de la République au fil du temps

Que promet l'État contre dix années d'école obligatoire ? La réponse à cette question s'est construite au fil du temps par des lois successives. Nous n'examinerons pas ici l'ensemble des articles de chaque loi, nous nous concentrerons principalement sur le premier article de chacune d'elle, celui qui définit l'essentiel de son esprit. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux lois dites Ferry (1881-1882), Haby (1975), Jospin (1989), Fillon (2009) et Peillon (2013), du nom des ministres de l'Instruction publique ou de l'Éducation nationale qui les ont inspirées. La lecture des archives des débats à l'Assemblée nationale fournira des éléments utiles pour la compréhension des lignes de tensions qui ont marqué les lois sur l'École. Nous étudierons de manière plus détaillée les débats de 1880 car ils donneront le point de comparaison nécessaire à la compréhension de la construction de l'édifice juridique de l'école actuelle. Il a semblé que les comptes rendus de l'Assemblée nationale permettraient de contourner l'écueil des discours très formatés et codés, qui ne révèlent pas suffisamment l'intention des auteurs, pour plusieurs raisons : le caractère exhaustif des comptes rendus (qui informent aussi des rires, des applaudissements, des huées, des rappels à l'ordre du président) ; l'immunité des parlementaires (qui libère l'expression de leur opinion) ; l'alternance des questions/réponses (bien que le rapporteur d'un projet de loi ait préparé son discours, il ignore quelles seront les questions de l'opposition qui lui seront posées).

Laïcité et contrôle de la famille en 1880

Si le premier article de la Loi du 28 mars 1882 rendant l'école primaire obligatoire énumère les enseignements qui devront être dispensés, il ne dit rien sur l'esprit qui a inspiré cette loi, contrairement aux suivantes. Pourtant, pour un contemporain de Jules Ferry, même s'il était dans l'air du temps, le texte était révolutionnaire. Le 4 décembre 1880 à l'Assemblée nationale, la séance est présidée par Léon Gambetta. Le rapporteur est Paul Bert. Ce dernier reprend l'historique du projet

de loi sur l'instruction obligatoire qui, au départ, devait s'insérer dans un plan plus vaste intégrant la gratuité de l'école primaire, la formation des instituteurs et leur laïcité. Le gouvernement ayant souhaité procéder par étapes, il reste à discuter de l'obligation scolaire et de la nature de l'enseignement, laïque ou religieux. Paul Bert (*ibid.* : 64) commence par un argument consensuel sur la nécessité de l'instruction : « L'instruction publique est cause de prospérité matérielle et morale pour la société. [...] Faut-il rappeler que la richesse sociale augmente avec l'instruction, qu'un homme ignorant non seulement est frappé d'infériorité personnelle, mais qu'il devient ou peut devenir pour l'intérêt social une charge et un danger ? ».

Le rapporteur rappelle que le père de famille⁷ n'a déjà plus l'autorité absolue puisque l'enfant est protégé de la brutalité physique du père, que son héritage est garanti⁸ par la loi et que l'État peut soustraire l'enfant à son père en l'enrôlant pour défendre la patrie. Paul Bert ajoute que, mesurée par des enquêtes et des pétitions, l'opinion est prête au changement, que les campagnes électorales portent toutes ces questions. D'autres pays montrent l'exemple, l'Allemagne, la Suisse, le Danemark, la plupart des États d'Amérique (*ibid.* : 65).

Une fois ce tableau d'ensemble brossé, le rapporteur s'emploie à démontrer que si l'obligation scolaire impose sa gratuité (ce qui est déjà voté), elle impose aussi sa laïcité. D'abord parce que personne ne doit se voir imposer une religion qui n'est pas la sienne, au nom de la liberté de conscience, ensuite par souci de concorde et de fraternité⁹ entre les enfants qui ne doivent pas être catégorisés par leur appartenance confessionnelle, enfin parce que l'instruction n'a pas besoin de la religion pour enseigner la morale, ce que réfute absolument l'opposition (la droite)¹⁰. Paul Bert prétend que la séparation de l'instruction et de la morale est impossible : « car la morale ressort de tous les incidents de la classe, car il n'est pas nécessaire de lui dresser une chaire particulière et de lui consacrer des heures spéciales ; car l'enseignement de l'histoire, la lecture de chaque jour, le modèle d'écriture même donné aux enfants, peut constituer un enseignement moral » (*ibid.* : 74). Selon le rapporteur, l'obligation de ne pas faire à autrui ce que l'on ne veut pas subir ou de faire à autrui ce que l'on souhaiterait qu'on nous fit est universelle et a précédé les religions actuelles. Il en va de même de l'obligation de ne pas mentir qui s'impose pour la personne elle-même, car le mensonge la dégrade à ses propres yeux, et pour autrui. Au-delà de la liberté de conscience, c'est de liberté tout court qu'il s'agit : « Nous ne voulons plus l'école esclave de l'Église, nous la voulons indépendante. Nous ne voulons plus l'instituteur dépendant de l'Église, mais l'instituteur libre dans son école. En même temps nous

⁷ Il faudra attendre 1938 pour que l'incapacité juridique de la femme mariée soit supprimée. Toutefois, l'autorité paternelle sur les enfants est maintenue.

⁸ L'héritage du père est garanti, pour peu, évidemment, que le père ait quelque chose à transmettre.

⁹ « Nous trouvons que c'est un spectacle funeste que celui de ces écoles confessionnelles ; que c'est une chose fâcheuse que de diviser les enfants dès leur plus bas âge sur les bancs mêmes de l'école... (Applaudissements à gauche) et de leur apprendre d'abord, non pas qu'ils sont français, mais qu'ils sont catholiques [...] protestants ou juifs » (*ibid.* : 66-67).

¹⁰ P. Bert cite, pour s'en moquer, un député de droite, « l'honorable M. Keller », qui s'était écrié une autre fois : « Quant à moi, j'estime que, si l'âme n'est pas immortelle, ce n'est pas la peine de nous donner les ennuis et les embarras d'une morale » (*ibid.* : 75).

laissons le prêtre libre dans l'église » (*ibid.* : 77). Lorsque la parole est donnée à l'opposition, M. de La Bassetière résume ainsi la pensée de ses collègues : « Ce que nous repoussons, c'est l'introduction de l'État dans la famille, de l'État venant se mettre à la place du père pour lui dicter ses lois et pour l'appeler brutalement devant une juridiction compétente, lui qui, dans l'accomplissement de ce devoir moral, est le seul, le vrai juge et ne relève que de sa conscience et de Dieu » (*ibid.* : 80) avant de démontrer en quoi un tel projet est dispendieux et techniquement impossible à mettre en place.

Lors de la séance du mardi 14 décembre 1880, sous la présidence de Léon Gambetta, le député Paul Jozon insiste sur le danger que représente pour l'État l'absence d'éducation :

« Dans une démocratie où chaque citoyen peut influencer dans une certaine mesure sur la destinée du pays, l'ignorance est un véritable danger social, danger qui consiste à laisser participer aux affaires publiques des hommes illettrés qui peuvent facilement se laisser aveugler. Il faut au contraire que tous les citoyens d'une démocratie soient suffisamment éclairés pour qu'ils se rendent compte de ce qu'ils font et qu'ils votent en connaissance de cause » (Assemblée nationale, 1880a : 297).

Il reprend l'idée d'un contrat social qu'il nomme compensation. Si l'État exige plus, alors il doit plus, et ici il doit garantir l'égalité des chances¹¹. Toutes les positions sociales doivent être accessibles à chacun. Ensuite, la question de la laïcité est à nouveau abordée, mais cette fois sous l'angle de la crédibilité de l'instituteur pour la gauche et du prêtre pour la droite. Les élèves ne pourraient avoir confiance dans les propos d'un instituteur qui enseignerait en même temps une religion invérifiable et des faits scientifiques ou historiques avérés (*ibid.* : 303). L'opposition s'inquiète, elle, de la crédibilité du prêtre le dimanche affirmant que Dieu a créé l'homme quand toute la semaine l'enfant aura entendu dire que l'homme descend du singe. Au-delà, elle affirme que seule la religion peut être efficace pour inciter l'élève à accomplir des actions légales et morales car elle prévoit des sanctions pour quiconque les violerait. Le député Villiers s'exclame : « Messieurs, je comprends parfaitement l'intérêt que vous pourriez avoir à supprimer Dieu, mais je ne comprends pas du tout celui que vous auriez à supprimer le diable ! » (*ibid.* : 308).

À la séance suivante, le 16 décembre 1880, la majorité gouvernementale se défend de chercher à bouleverser les traditions et, au contraire, prétend s'y inscrire pleinement, considérant que c'est la période de l'Empire qui a rompu avec toutes les traditions libérales et notamment celle de la Révolution française. Député de gauche, M. Chalamet, dans son exposé historique très documenté, fait un détour par la loi du 15 mars 1850, « produit d'un mouvement de réaction violente contre la tradition libérale de 1789 et de 1830 » et sur le décret du 14 juillet 1850 concernant les écoles musulmanes françaises en Algérie où, « dans le programme, il n'y a pas un mot de l'instruction religieuse » (*ibid.* : 339).

¹¹ « Et puis, la démocratie exige des citoyens plus de dévouement, de sacrifices au pays, que n'importe quelle autre forme de gouvernement ; en revanche, et par compensation, elle promet à tous ses citoyens que ce n'est plus la naissance, ni la fortune, ni la faveur, qui les feront arriver aux situations sociales, mais uniquement le mérite » (Assemblée nationale, 1880a : 297).

Tableau 1. Récapitulatif des arguments de la droite et de la gauche sur l'obligation scolaire contenue dans le projet de loi soumis à l'Assemblée nationale le 4 décembre 1880.

	Obligation scolaire
Droite	<p>C'est au père de famille de décider. Il est le seul après Dieu à pouvoir décider pour ses enfants.</p> <p>Il n'est pas acceptable de prévoir des sanctions pénales pour le père de famille en cas de non-respect de l'obligation scolaire.</p> <p>La possibilité de dispenser un enseignement hors de l'École est réservée aux riches. Le père de famille pauvre qui travaille est obligé de confier ses enfants à l'École.</p> <p>La famille existait avant l'État et le rôle de l'État est de la protéger, pas de la réduire à l'esclavage moral.</p> <p>L'obligation scolaire ne correspond pas à nos traditions.</p> <p>Nous ne cédon pas à la contrainte mais au devoir et à l'honneur.</p>
Gauche	<p>C'est à l'État de décider. Il le fait pour le bien de l'enfant, de sa famille et de l'État lui-même.</p> <p>L'obligation scolaire doit permettre à chaque enfant d'accéder à n'importe quel statut social quelles que soient son origine et sa fortune. Elle doit permettre aussi de voter en connaissance de cause.</p> <p>L'obligation scolaire évite à l'État le danger que constitue une population sans instruction plus encline au vagabondage et à la délinquance qu'une population instruite.</p> <p>L'obligation scolaire est dans la tradition française de la Révolution de 1789.</p>

Tableau 2. Récapitulatif des arguments de la droite et de la gauche sur la laïcité contenue dans le projet de loi soumis à l'Assemblée nationale le 4 décembre 1880.

	Laïcité
Droite	<p>Il y a des contradictions entre les enseignements religieux et laïc.</p> <p>Les assertions « Dieu a créé l'homme » et « l'homme descend du singe » sont incompatibles.</p> <p>Le double discours ne peut que créer de la confusion mentale chez les enfants et embarrasser les mères.</p> <p>L'école sans Dieu finit par être une école contre Dieu¹².</p>
Gauche	<p>Si l'École est obligatoire alors elle ne peut imposer une religion, elle doit garantir la liberté de conscience.</p> <p>Il faut éviter toute division précoce en fonction des religions. Les élèves doivent être d'abord des Français unis et solidaires.</p> <p>À chacun son type d'enseignement, à l'instituteur l'école et au curé l'église.</p> <p>L'École est un moyen de domination pour l'Église, il faut le lui retirer.</p> <p>En réalité, ce que souhaite la droite c'est un enseignement catholique.</p>

Tableau 3. Récapitulatif des arguments de la droite et de la gauche sur la morale laïque contenue dans le projet de loi soumis à l'Assemblée nationale le 4 décembre 1880.

	Morale laïque
Droite	<p>La morale ne peut qu'être religieuse. Il n'y a pas de respect de la morale sans crainte de sanctions divines.</p>
Gauche	<p>Les principes moraux fondamentaux sont universels et existent en dehors de la religion, souvent lui préexistent.</p> <p>La morale est partout dans les récits historiques et les lectures que l'on dispense à l'École.</p>

¹² Comme en Prusse où les « sectes socialistes se sont développées, les attentats contre la vie du souverain se sont multipliés » (La Bassetière cité in :Assemblée nationale, 1880a : 83).

Les débats au Parlement aboutirent à la loi n° 11696 du 28 Mars 1882 dont voici l'article 1 :

« Article premier

L'enseignement primaire comprend :

- L'instruction morale et civique ;
- La lecture et l'écriture ;
- La langue et les éléments de la littérature française ;
- La géographie, particulièrement celle de la France ;
- L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours ;
- Quelques leçons usuelles de droit et d'économie politique ;
- Les éléments des sciences naturelles physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ;
- Les éléments du dessin, du modelage et de la musique ;
- La gymnastique ;
- Pour les garçons, les exercices militaires ;
- Pour les filles, les travaux à l'aiguille.

L'article 23 de la loi du 15 mars 1850 est abrogé¹³ ».

En 1880, les rappels historiques faits tour à tour par la gauche et la droite montrent que les grandes lignes de fracture ont résisté au temps et que pour mieux comprendre ce qui se joue dans un domaine aussi sensible que l'École, comme en témoignent les débats à l'Assemblée nationale, il importe de connaître l'esprit de la loi. En effet, le premier alinéa de la loi du 28 mars 1882, « l'enseignement primaire comprend : l'instruction morale et civique » ne dit rien de ce qui s'est joué pour en arriver à son vote.

Primat de la famille et occultation de la laïcité en 1975

Plusieurs décennies plus tard, la loi dite Haby, loi n° 75-620 du 11 juillet 1975, crée le « collège unique » ou « collège pour tous », unifiant les différents types de collèges existants et repoussant l'orientation des élèves à la fin de la troisième. En voici le premier article où nous soulignons les éléments importants au regard des débats précédents.

« Article premier - Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, *complétant l'action de sa famille*, concourt à son éducation.

Cette formation scolaire est obligatoire entre six et seize ans.

Elle favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les *familles sont associées* à l'accomplissement de ces missions. Pour favoriser *l'égalité des chances*, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire.

Ces dispositions assurent la *gratuité* de l'enseignement durant la période de *scolarité obligatoire*. *L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles* ».

¹³ Loi du 15 mars 1850 - Art. 23. – « L'enseignement primaire comprend : L'instruction morale et religieuse ; la lecture ; l'écriture ; les éléments de la langue française ; le calcul et le système légal des poids et mesures. Il peut comprendre en outre : l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques ; les éléments de l'histoire et de la géographie ; des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie ; des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène ; l'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire ; le chant et la gymnastique ».

Alors que la loi Ferry ne revenait pas sur les principes qui avaient animé les débats dont elle était issue et fixait les obligations de l'École, des élèves et des pères de familles de manière lapidaire, la loi Haby (1975) rappelle les grands principes comme l'égalité des chances, la gratuité, la scolarité obligatoire, et fait entrer une nouvelle notion de partenariat avec les familles, citées pas moins de trois fois dans ce premier article pourtant très court. Dans la loi Ferry (1881-1882), la relation avec les familles relevait uniquement du contrôle et de la contrainte. Le père de famille était responsable pénalement de l'assiduité de ses enfants et, s'il avait choisi de les instruire lui-même, ces derniers devaient subir un examen annuel destiné à vérifier leur niveau de connaissances. Si le jury d'examen jugeait leur niveau insuffisant, les enfants devaient être inscrits dans les huit jours dans une école publique ou privée. Il y a donc un réel changement avec la loi Haby. La définition de cette nouvelle relation avec les familles est donnée dans les articles suivants.

Tableau 4. Articles de la loi Haby de 1975 qui définissent les relations avec la famille¹⁴.

Article 3	« La formation primaire assure l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance : expression orale et écrite, lecture, calcul ; elle suscite le développement de l'intelligence, de la sensibilité artistique, des aptitudes manuelles, physiques et sportives. Elle offre une initiation aux arts plastiques et musicaux. <i>Elle assure conjointement avec la famille l'éducation morale et l'éducation civique</i> ».
Article 9	« <i>Les décisions d'orientation</i> sont préparées par une observation continue de l'élève. Elles sont prises, pour chacun d'eux, à partir des vœux exprimés par la famille ou par lui-même s'il est majeur ; elles tiennent compte de ses dispositions personnelles et des voies dans lesquelles il peut s'engager. L'élève et sa famille sont informés des éléments d'appréciation sur lesquels s'appuie la décision d'orientation. Il est prévu une procédure d'appel pouvant comporter un examen dont les résultats sont appréciés par un jury extérieur à l'établissement ».
Article 13	« Dans chaque école, collège ou lycée, les personnels, les parents d'élèves et les élèves forment une communauté scolaire. Chacun doit contribuer à son bon fonctionnement dans le respect des personnes et des opinions. Des relations d'information mutuelle sont établies entre les enseignants et chacune des familles des élèves, au moins jusqu'à la majorité de ces derniers. Elles ont notamment pour objet de permettre à chaque famille ou, s'il est majeur, à chaque élève d'avoir connaissance des éléments d'appréciation concernant celui-ci ».
Article 14	« Un directeur veille à la bonne marche de chaque école maternelle ou élémentaire ; il assure la coordination nécessaire entre les maîtres. Les parents d'élèves élisent leurs représentants qui constituent un comité des parents, réuni périodiquement par le directeur de l'école. Le représentant de la collectivité locale intéressée assiste de droit à ces réunions ».
Article 15	« Les collèges et les lycées sont dirigés par un chef d'établissement. Celui-ci est assisté par un conseil d'établissement qui réunit notamment les représentants élus des membres de la communauté scolaire et des collectivités locales intéressées ».

¹⁴ Nous soulignons.

L'« éducation morale et l'éducation civique » sont conjointement assurées par l'École et la famille, les décisions d'orientation se font à partir des vœux des familles qui appartiennent désormais à la « communauté scolaire » (expression qui revient deux fois). Nous sommes très loin de la défiance envers les familles de la loi Ferry, nous retrouvons en revanche les attentes exprimées par la droite (tableau 1) : un État au service des familles et respectueux de leurs choix. La question de la morale revient et, sans en dessaisir l'École, son enseignement est désormais partagé avec les familles : « L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles » (art. 1). Dans cette éducation conjointe, celle de la famille prime sur celle de l'École qui ne fait que compléter l'action de la famille (art. 1, alinéa 1). Le nouveau statut des familles pourrait correspondre à une évolution de la société. En 1975, à la fin de l'exode rural, les gens sont instruits, la religion cède le pas à la science et la technique, les églises catholiques se vident, la contraception a changé les mœurs, les enfants sont plus choisis et deviennent rois... Toutefois, malgré ces transformations majeures de la société, le déterminant principal reste la position sur l'échiquier politique et, en 1975, le gouvernement est à droite. Les débats à l'Assemblée nationale ressemblent fort à ceux qui ont animé les bancs de l'hémicycle en 1880.

Lors de la séance du jeudi 19 juin 1975, le député socialiste Louis Mexandeau s'insurge : « Il est regrettable, voire scandaleux, qu'un texte qui prétend fonder les principes de l'école pour le dernier quart de siècle soit muet sur des principes aussi essentiels que la laïcité, la gratuité et l'obligation » (Assemblée nationale, 1975 : 4413). Le ministre de l'Éducation nationale, René Haby, répond : « Le Gouvernement a déposé sur son propre texte des amendements qui reprennent précisément la question de la gratuité et de l'obligation. Je ne vois pas la nécessité de l'amendement proposé » (*ibid.* : 4414), édulcorant la question de la laïcité. Les résultats de l'enquête PISA 2012 n'auraient surpris personne à l'époque. Député socialiste, André Billoux souligne les inégalités entretenues à l'École :

« On sait, en effet – là encore, il s'agit de chiffres officiels – que 34,1 p. 100 des jeunes gens qui quittent l'école à seize ans sont fils d'ouvriers spécialisés et 2,3 p. 100 fils de cadres supérieurs ou de membres des professions libérales. À la vérité, monsieur le ministre, après avoir servi d'exemple pendant plus de cinquante ans, notre système éducatif est en retard sur tous les plans par rapport à ceux des pays comparables au nôtre » (*ibid.* : 4414).

À droite, Jacques Richomme salue le projet de loi : « Il est effectivement indispensable d'affirmer avec force la place prioritaire de la famille dans l'éducation des enfants à une époque où certains voudraient bafouer son autorité » (*ibid.* : 4417). La référence à Dieu a disparu des débats, mais pas des esprits car le clivage passe toujours par le caractère privé ou public de l'École. La droite ne veut pas inscrire le terme laïcité dans le texte de loi : « Le terme de "laïcité" figure non seulement dans la Constitution, mais dans des lois antérieures sur l'éducation, qui ne seront nullement abrogées par ce projet de loi. Il n'est donc pas indispensable de le rappeler ici » (*ibid.* : 4422), dit le ministre de l'Éducation nationale. Les remarques outrées du socialiste Roger Duroure n'y changent rien : « On ne peut pas voter une loi sur l'école sans prendre position sur la laïcité. Ce serait un scandale ! » (*ibid.* : 4423).

De 1989 à 2013, convergences sur la communauté éducative

Les grandes lois suivantes datent de 1989, 2005 et 2013. Lors de la séance du 8 juin 1989 à l'Assemblée nationale, le député et ancien ministre Jean-Yves Haby remercie Lionel Jospin de ne pas opérer de bouleversements par rapport à sa loi de 1975 : « Je vous approuve, monsieur le ministre d'État, d'avoir choisi de nous présenter un projet qui s'inscrit dans la continuité. [...] Vous avez même souligné en commission des affaires sociales que vous aviez volontairement évité toute rupture avec la loi de 1975 » (Assemblée nationale, 1989 : 1883). Il n'y aura pas plus de vraie rupture par la suite. La loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989, dite loi Jospin, a fait de l'éducation la première priorité nationale. Contrairement à ce que son abrogation par la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, dite loi Fillon, pourrait laisser supposer, ce que la loi de 1989 a instauré est resté très largement en vigueur. Au sens strict, il serait plus juste de parler des modifications de la loi de 1989, notamment en ce qui concerne les articles que nous citons. Récemment la Loi (dite Peillon) n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a complété les deux précédentes. Le tableau suivant permet de voir ce que les lois de 2005 et de 2013 ont greffé à la loi de 1989.

Encadré 1. L'article L1111-1 du Code de l'éducation en 1989 (Loi Jospin n° 89-486 du 10 juillet 1989).

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent.

Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international. Cette formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales. Les enseignements artistiques ainsi que l'éducation physique et sportive concourent directement à la formation de tous les élèves. Dans l'enseignement supérieur, des activités physiques et sportives sont proposées aux étudiants.

Dans chaque école, collège ou lycée, la *communauté éducative* rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves.

Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités *avec l'aide des parents*, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent.

Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation peuvent être organisées avec le concours notamment des administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'État.

L'éducation permanente fait partie des missions des établissements d'enseignement ; elle offre à chacun la possibilité d'élever son niveau de formation, de s'adapter aux changements économiques et sociaux et de valider les connaissances acquises ».

Encadré 2. L'article L111-1 du Code de l'éducation en 2005 (Loi Fillon n° 2005-380 du 23 avril 2005)¹⁵.

« I. - Après le premier alinéa de l'article L. 111-1 du code de l'éducation, sont insérés deux alinéas ainsi rédigés :

“Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves *les valeurs de la République*.
Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre *ces valeurs*”.

II. - Le troisième alinéa du même article est ainsi rédigé :

“Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale” ».

Encadré 3. L'article L111-1 du Code de l'éducation en 2013 (Loi Peillon n° 2013-595 du 8 juillet 2013)¹⁶.

« I. – L'article L. 111-1 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est ainsi modifié :

a) La dernière phrase est complétée par les mots : “et à lutter contre les *inégalités sociales* et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative” ;

b) Sont ajoutées cinq phrases ainsi rédigées :

“Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à *l'inclusion scolaire* de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la *mixité sociale des publics scolarisés* au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la *participation des parents*, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la *coopération* entre tous les acteurs de la *communauté éducative*.” ;

2° Le deuxième alinéa est complété par deux phrases ainsi rédigées :

“Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de *l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité*. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la *coopération* entre les élèves.” ;

3° Le troisième alinéa devient l'avant-dernier alinéa ».

¹⁵ Seules figurent les modifications de la loi de 1989.

¹⁶ Seules figurent les modifications de la loi de 2005.

La participation des parents à une communauté éducative semble acquise depuis la loi Haby de 1975, chacune des lois suivantes y faisant référence à plusieurs reprises. Avec la loi Peillon, l'accent est mis sur la lutte contre les inégalités et sur la coopération. Un nouveau concept apparaît : l'« égale dignité des êtres humains », un concept dont la promotion est essentiellement faite par les textes européens et notamment la Charte européenne des droits fondamentaux du 7 décembre 2000. La laïcité et la liberté de conscience font leur apparition dans cet article introductif et symbolique de l'esprit de la loi.

Néanmoins, la question du rôle de la famille oppose encore, mais dans une faible mesure, droite et gauche lors des débats à l'Assemblée nationale pour le projet de loi Jospin de 1989. La droite préférerait que le choix de l'orientation revienne complètement à la famille. Voici ce que le ministre répondait :

« Et j'ai été non moins étonné de constater qu'un certain nombre de parlementaires de l'opposition étaient prêts, eux aussi, à dire fort tranquillement que ce sont les parents qui doivent décider et que, à la limite, l'institution scolaire n'a plus à rendre d'arrêt sur le niveau de nos enfants.

Eh bien, heureusement que je suis plus réaliste que certains de ceux qui se sont exprimés. Je veux faire évoluer les choses dans le sens de la responsabilité, mais je crois qu'il revient tout de même encore à l'institution scolaire de dire ce qui est possible ou ce qui ne l'est pas » (Assemblée nationale, 1989 : 1910).

Toutefois, le clivage gauche/droite sur la famille se brouille avec la loi Peillon qui prévoit d'expérimenter dans quelques établissements une délégation totale de décision d'orientation des élèves aux familles.

Encadré 4. Loi quant à l'orientation des élèves (loi Jospin n° 89-486 du 10 juillet 1989).

« Article 8 (L. 313-1)

[...]

La décision d'orientation est préparée par une observation continue de l'élève.

Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur. Tout désaccord avec la proposition du conseil de classe fait l'objet d'un entretien préalable à la décision du chef d'établissement. Si cette dernière n'est pas conforme à la demande de l'élève ou de sa famille, elle est motivée [*refus*].

La décision d'orientation peut faire l'objet d'une procédure d'appel [*recours*] ».

Encadré 5. Loi quant à l'orientation des élèves (Loi Fillon n° 2005-380 du 23 avril 2005).

« Article L331-8

La décision d'orientation est préparée par une observation continue de l'élève.

Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur. Tout désaccord avec la proposition du conseil de classe fait l'objet d'un entretien préalable à la décision du chef d'établissement. Si cette dernière n'est pas conforme à la demande de l'élève ou de sa famille, elle est motivée.

La décision d'orientation peut faire l'objet d'une procédure d'appel ».

Encadré 6. Loi quant à l'orientation des élèves (Loi Peillon n° 2013-595 du 8 juillet 2013).

« Article L331-8

La décision d'orientation est préparée par une observation continue de l'élève.

Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur. Tout désaccord avec la proposition du conseil de classe fait l'objet d'un entretien préalable à la décision du chef d'établissement. Si cette dernière n'est pas conforme à la demande de l'élève ou de sa famille, elle est motivée.

La décision d'orientation peut faire l'objet d'une procédure d'appel. »

« Article 48

À titre expérimental, pour une durée maximale de trois ans, dans des académies et des conditions déterminées par le ministre chargé de l'éducation nationale, la procédure d'orientation prévue à l'article L. 331-8 du code de l'éducation peut être modifiée afin que, après avoir fait l'objet d'une proposition du conseil de classe et au terme d'une concertation approfondie avec l'équipe éducative, la décision d'orientation revienne aux responsables légaux de l'élève ou à celui-ci lorsqu'il est majeur. Cette expérimentation fait l'objet d'un rapport d'évaluation transmis aux commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat ».

S'agit-il d'une concession pour mieux faire passer la notion de laïcité et de morale laïque à laquelle Vincent Peillon est très attaché (Bergounioux, Loeffel, Schwartz, 2014) ? L'annexe de la loi de 2013 nous montre que non car le principe de « coéducation » est essentiel dans l'économie de cette loi sur la refondation de l'École : « La promotion de la "coéducation" est un des principaux leviers de la refondation de l'école. [...] Il s'agit aussi d'accorder une attention particulière aux parents les plus éloignés de l'institution scolaire, par des dispositifs innovants et adaptés » (Annexe de la loi Peillon 2013).

Les parents les plus éloignés de l'école sont aussi les plus défavorisés et ceux dont les enfants ont le moins de chance de réussite scolaire : Selon l'enquête PISA 2009¹⁷ « Le milieu familial influe sur la réussite scolaire, et l'école semble souvent en renforcer l'impact ». Les résultats de PISA 2012 montrent une situation aggravée pour la France, mais améliorée pour d'autres pays, ce qui prouve qu'il n'y a pas de déterminisme social et qu'il y a des solutions, comme un partenariat renforcé avec les parents. Il ne s'agit pas de déléguer aux parents une partie du travail des enseignants, mais de créer du lien avec des parents qui ont peu de temps, qui ont eux-mêmes été en échec scolaire, qui ne maîtrisent pas la langue... L'objectif est de faire en sorte d'accueillir avec bienveillance les parents, y compris lorsque leurs enfants ont des difficultés (Nau, 2011). Le ministre veut ouvrir l'École à d'autres activités sociales, en faire une maison commune empêchant son appropriation par les enseignants et les parents des catégories sociales favorisées. Dans sa relation avec les parents, l'enseignant ne doit pas être un donneur de leçons.

¹⁷ Accès : <http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>. Consulté le 14/04/14.

Demande de mise en œuvre des valeurs républicaines par les enseignants

Dans le droit fil de la loi Fillon de 2005, la volonté d'enseigner les valeurs de la République à l'École est réaffirmée avec plus de force en 2013. Il y a une vraie continuité entre Émile Durkheim, Jules Ferry, Lionel Jospin, François Fillon et Vincent Peillon sur la nécessité de la mise en pratique des valeurs de la République par l'enseignant.

Tableau 5. 1922-2013, identification d'une même nécessité d'exemplarité morale¹⁸.

Émile Durkheim (1922)	« Mais l'enfant ne peut connaître le devoir que par ses maîtres ou ses parents ; il ne peut savoir ce que c'est que par la manière dont ils le lui révèlent, par leur langage et par leur conduite. <i>Il faut donc qu'ils soient, pour lui, le devoir incarné et personifié. C'est dire que l'autorité morale est la qualité maîtresse de l'éducateur</i> » (Durkheim, 1922 : 20).
Jules Ferry (Circulaire du 17 novembre 1883 connue sous le nom de « Lettre aux instituteurs »)	« La famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens. <i>C'est dire qu'elles attendent de vous non des paroles, mais des actes, non pas un enseignement de plus à inscrire au programme mais un service tout pratique que vous pouvez rendre au pays plutôt encore comme homme que comme professeur</i> » (p. 237). « de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus de droiture, plus d'obéissance, plus de goût du travail, plus de soumission au devoir; enfin tous les signes d'une amélioration morale, alors la cause de l'école laïque sera gagnée » (p. 241).
Lionel Jospin (Déclaration de Politique générale à l'Assemblée nationale, le 19 juin 1997)	« L'école est le berceau de la République. Outre sa mission d'instruction, elle doit assurer l'apprentissage du civisme. Dès l'enfance, il faut faire naître et vivre durablement un profond sentiment d'attachement aux valeurs républicaines au premier rang desquelles la laïcité, le respect de la chose publique, l'adhésion à une citoyenneté active et responsable, ensemble indissociable de droits et de devoirs. Je demande au ministre de l'éducation nationale de prendre des mesures pour que soient enseignées et pratiquées non seulement l'instruction civique mais aussi la morale civique. »
Loi Fillon (2005)	« Article 2 - I. - Après le premier alinéa de l'article L. 111-1 du code de l'éducation, sont insérés deux alinéas ainsi rédigés : Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. <i>"Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs"</i> ».
Loi Peillon (2013, Annexe)	« L'adjonction de moyens supplémentaires sans modification des pratiques n'aurait que peu d'effet sur les résultats de notre système éducatif. <i>Pour transformer les pratiques professionnelles des enseignants [...], la formation initiale et continue est le meilleur levier d'action : actualisation des connaissances, préparation des activités pédagogiques, attitude en classe, [...], prévention des situations de tension et de violence, formation aux thématiques sociétales</i> (lutte contre tous les stéréotypes comme ceux liés au genre ; éducation à l'environnement et au développement durable ; économie solidaire...) ».

Les matières enseignées ne suffisent pas à éduquer le sens moral et civique des élèves. Les enseignants doivent montrer l'exemple pour que la leçon porte.

¹⁸ Nous soulignons.

Obligations réciproques actuelles

Les encadrés 1 à 3 détaillent les obligations de l'École et des enseignants (L111-1 du code de l'éducation). Comme toutes les autres lois, celle de 2013 s'insère dans la hiérarchie des normes juridiques et l'on y retrouve les idéaux démocratiques fixés par la Constitution, la liberté à travers notamment le développement de la personnalité, l'égalité par l'égalité des chances quelle que soit l'origine sociale, culturelle ou géographique des élèves et aussi par l'égalité des sexes et, enfin, non pas la fraternité de manière formelle, mais la citoyenneté. Il ne s'agit pas uniquement de transmettre un savoir technique, mais toute une culture démocratique.

Voyons de façon plus précise le cadre des obligations réciproques entre enseignant et enseigné fixé par l'article R511-1 du Code de l'éducation :

« L'obligation d'assiduité mentionnée à l'article L 511-1 consiste, pour les élèves, à se soumettre aux horaires d'enseignement définis par l'emploi du temps de l'établissement. Elle s'impose pour les enseignements obligatoires et pour les enseignements facultatifs dès lors que les élèves se sont inscrits à ces derniers.

Les élèves doivent accomplir les travaux écrits et oraux qui leur sont demandés par les enseignants, respecter le contenu des programmes et se soumettre aux modalités de contrôle des connaissances qui leur sont imposées.

Les élèves ne peuvent se soustraire aux contrôles et examens de santé organisés à leur intention ».

Cet article, qui reprend l'intégralité de l'article 8 du décret n° 91-173 du 18 février 1991¹⁹, définit l'assiduité comme une obligation de se soumettre aux horaires d'enseignement et d'effectuer les travaux demandés par les enseignants sans préciser si ces obligations concernent les travaux demandés pendant les horaires d'enseignement. L'article L912-1 du code de l'éducation permet d'ôter tout doute quant à l'étendue de l'obligation scolaire des élèves, s'il en était besoin, car cette loi est soumise au bloc de constitutionnalité et aux traités internationaux signés par la France. L'article L912-1 du Code de l'éducation correspond mot pour mot à l'article 14 de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (et n'avait pas non plus été modifié en 2005) : « Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. [...] Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation ».

Une école de la République qui transférerait aux familles une partie de son travail ne remplirait pas sa mission de favoriser l'égalité des chances. Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. À aucun moment les parents ne sont sollicités sinon pour s'assurer de l'assiduité de leurs enfants et pour se prononcer sur leur orientation. Le travail personnel à la maison devrait être extrêmement limité, non seulement au regard du droit à la vie privée, au repos, aux

¹⁹ Sauf le dernier alinéa – qui ajoutait : « Le règlement intérieur de l'établissement détermine les modalités d'application du présent article » – que l'on retrouvera plus loin sous une autre forme dans l'article L401-2 du Code de l'éducation.

loisirs, à la culture familiale (Déclaration des droits de l'enfant adoptée en 1959 par l'assemblée générale des Nations unies ; Convention internationale des droits de l'enfant adoptée en 1989), mais aussi pratiquement car on imagine difficilement les enseignants se rendant au domicile de chacun pour aider au travail personnel et en assurer le suivi. Si, jusqu'à celle de 2013, les lois ne sont pas suffisamment claires sur ce point, les circulaires qui visent son application le sont.

Tableau 6. Répétition gouvernementale de l'interdiction des devoirs à la maison²⁰.

<p>Circulaire du 29 décembre 1956</p>	<p>« Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants. Enfin le travail écrit fait hors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité.</p> <p>En conséquence, <i>aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe.</i> Cette prescription a un caractère impératif et les inspecteurs départementaux de l'enseignement du premier degré sont invités à veiller à son application stricte ».</p>
<p>Circulaire n° 64-496 du 17 décembre 1964</p>	<p>« Mon attention a été appelée sur le travail des élèves à la maison ou en étude, d'une part dans les cours élémentaires et moyens, d'autre part au cours préparatoire.</p> <p>L'arrêté du 23 novembre 1956 et la circulaire du 29 décembre 1956 ont précisé qu'aux cours élémentaires et moyens les devoirs doivent être faits dans l'horaire normal de classe et non plus à la maison ou en étude. Le silence de ces textes en ce qui concerne le cours préparatoire où cette question ne semblait pouvoir se poser y a encouragé la pratique des devoirs à la maison qui venaient précisément d'être supprimés dans les classes supérieures.</p> <p>Je tiens à préciser que l'interdiction formelle de donner des travaux écrits à exécuter hors de la classe s'applique également aux élèves des cours préparatoires et vise, d'une façon plus générale, l'ensemble des élèves de l'école primaire ».</p>
<p>Circulaire n° 71-38 du 28 janvier 1971</p>	<p>« La circulaire du 29 décembre 1956, publiée en application de l'arrêté du 23 novembre 1956 relatif à la suppression des devoirs du soir rédigés à la maison ou en étude, a fait l'objet de rappels successifs et sans ambiguïté. Je tiens à préciser que l'arrêté du 7 août 1969 aménageant la semaine scolaire et sa circulaire d'application du 2 septembre 1969 ne modifient pas, sur ce point, l'arrêté et la circulaire de 1956 : <i>il reste interdit, dans l'enseignement élémentaire, de donner des travaux écrits à exécuter à la maison ou en étude.</i> Les raisons sur lesquelles se fondait cette interdiction dans les textes de 1956 gardent aujourd'hui toute leur valeur ».</p>
<p>Circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994</p>	<p>« Dans ces conditions, les élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire. À la sortie de l'école, le travail donné par les maîtres aux élèves se limite à un travail oral ou des leçons à apprendre. »</p>
<p>Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 (Annexe)</p>	<p>« Cette réforme des rythmes va permettre de rendre effective l'interdiction formelle des devoirs écrits à la maison pour les élèves du premier degré ».</p>

²⁰ Nous soulignons.

L'École contourne la loi en toute impunité

La succession des circulaires, les précisions écrites dans l'annexe de la loi de 2013 laissent peu de doute sur leur défaut d'application et sur la nécessité d'un rappel continu à la loi. Effectivement, une part importante du travail scolaire est sous-traitée aux familles (Glasman, Besson, 2004 ; Kakpo, 2012). Dans son ouvrage consacré au travail scolaire hors de l'école, Patrick Rayou (2009) parle des tentatives républicaines d'hommes politiques depuis 1912 pour empêcher ce transfert de travail nuisible à l'égalité des chances et de la résistance de l'École où les enseignants continuent à donner une grande quantité de devoirs à réaliser hors de l'école. Le rapport de Dominique Glasman (2004 : 44) recense les travaux réalisés sur les devoirs scolaires et les études d'impact sur la réussite scolaire. Il souligne que « malgré le fait que l'efficacité directe des devoirs, sur la réussite scolaire, n'ait pas été clairement démontrée, les recherches ont pu mettre en évidence plusieurs effets sur la vie sociale et scolaire de l'enfant ». Pour ce qui nous intéresse ici, les devoirs à la maison ont comme effet d'augmenter les inégalités entre les élèves plus faibles et les meilleurs. Qui forme les éducateurs ? Qui contrôle, qui veille à empêcher l'École de creuser l'écart qu'elle est censée combler entre les enfants de milieux favorisés et ceux des milieux défavorisés ? Le flou des pratiques officieuses est générateur d'angoisse et d'incompréhension pour ceux qui maîtrisent le moins bien les codes de l'École.

La sous-traitance aux familles (Duru-Bellat, Van Zanten, 2012 : 197-199) est d'autant plus facile que les parents des milieux favorisés y voient une manière de maintenir la supériorité de leurs enfants en termes de réussite scolaire, que les parents des milieux moins favorisés sont inquiets et cèdent aisément aux attentes des enseignants et que ces derniers sont désireux de ne pas porter seuls le poids de l'échec scolaire de leurs élèves²¹. Pourquoi si peu d'intérêt de la part des chercheurs français (Glasman, 2004 : 16) et un tel silence du ministère ? Certes le ministère rappelle régulièrement l'interdiction des devoirs à la maison pendant le cycle primaire, mais quelles sont les sanctions associées ? Aucune en interne : « La venue et la position des inspecteurs n'influent d'ailleurs en rien la pratique des enseignants puisque, selon eux, "ils ne cherchent pas à savoir", "ils n'abordent pas le sujet" et "ne posent surtout pas la question qui va m'amener à dire que je donne des devoirs à la maison" (REP Échirolles, 2001) » (*ibid.* : 15). En externe, la sanction pourrait venir des tribunaux, mais la jurisprudence est muette sur ce sujet²². Quel parent prendrait le risque de se heurter à l'institution à laquelle il a confié son ou ses enfants et accepterait de dépenser les frais d'un procès (frais d'avocat et de procédure), d'y consacrer du temps et de l'énergie quand le résultat peut attendre plusieurs années et donc ne pas répondre au besoin immédiat de l'enfant ? Nos observations sur le terrain ont

²¹ Nous simplifions l'analyse pour nous focaliser sur le contournement de la loi car l'observation de terrain montre une multiplicité des situations (Rayou, 2009 ; Kakpo, 2012 ; Duru-Bellat, Van Zanten, 2012).

²² Nos recherches n'ont rien donné. Il est possible que de rares cas de recours auprès des tribunaux par les parents d'élèves nous aient échappé, mais leur invisibilité après une étude approfondie montre l'impunité du contournement de la loi.

montré que les enseignants confrontés à un parent d'élève refusant les devoirs à la maison s'abstenaient d'imposer des devoirs à l'élève en question, mais continuaient à le faire pour les autres. Le problème de l'enfant n'était en rien résolu quand les devoirs délégués aux familles constituaient une partie du programme.

De l'espace du débat public à celui du sondage médiatique

Alors que le rapport de concertation pour la refondation de l'École de la République est remis officiellement au président de la République le 9 octobre 2012 et préconise « [...] la suppression effective des devoirs à la maison » (*ibid.* : 34), les résultats d'un sondage de l'Institut français d'opinion publique²³ (Ifop) sont relayés largement par les médias les 8 et 9 octobre 2012²⁴ et annoncent que 68 % des français sont opposés à la suppression des devoirs. La manière dont ce pourcentage a été obtenu et les questions posées ne sont pas analysées. Or, il s'agit d'un sondage téléphonique au cours duquel une seule question a été posée : « Question : Personnellement, êtes-vous favorable ou opposé à la suppression des devoirs scolaires à la maison pour les élèves du primaire ? » (*ibid.* : 4). La notion de devoirs scolaires n'est pas définie, leur quantité et leur nature non plus et les informations dont disposent les questionnés sont inconnues. Si « aujourd'hui 80 à 90 % des écoles ignorent les textes officiels » (Glasman, 2004 : 17), il est probable que les enseignants de ces écoles aient convaincu une partie des parents du bien-fondé des devoirs à la maison.

Le 9 octobre 2012, sur la chaîne de télévision TF1, le dossier du journal de 13 heures, deuxième journal le plus regardé d'Europe²⁵, porte sur l'École car l'actualité est celle de la remise du rapport sur la refondation de l'École au président François Hollande avec l'abandon des devoirs à la maison. Le sondage Ifop est aussitôt donné en contrepoint et, après la diffusion d'un reportage sur les devoirs à la maison mettant en scène une enseignante qui se déclare ouvertement hors la loi, pour le bien des élèves (qui ont besoin de se préparer à l'entrée en sixième), le journaliste présentateur, commente : « [Les enseignants] ne l'ont jamais appliquée [la loi] et les parents non plus d'ailleurs ». Le journaliste oublie la relation asymétrique entre parents et enseignants, l'obligation scolaire et celle pour les enseignants de ne pas donner de devoirs écrits à la maison. Le journaliste termine son sujet par un rappel du passage de la France de la 18^e à la 27^e place du classement PISA et le constat que 32 % des élèves sont faibles ou trop faibles selon cette enquête. Un traitement *a minima* qui ne dit rien des inégalités sociales pourtant centrales dans cette étude et rien sur ce pourcentage, la manière dont il est obtenu, et ce que signifie faible

²³ Accès : http://www.ifop.com/media/poll/2001-1-study_file.pdf. Consulté le 14/04/14.

²⁴ Toujours en ligne sur : francetvinfo.fr; huffingtonpost.fr; tempsreel.nouvelobs.com; lepoint.fr; lemonde.fr; lci.tf1.fr; bfmtv.com; lefigaro.fr; lexpress.fr; la-croix.com; 20minutes.fr; franceinter.fr; leparisien.fr...

²⁵ Après le journal de 20 heures de la même chaîne (source : <http://www.toutelatele.com/top-30-des-jt-les-plus-regardes-tf1-fait-main-basse-sur-l-europe-59872>). Consulté le 14/04/14).

ou très faible. La Loi n° 86-1067 du 30 septembre 1986 relative à la liberté de communication (Loi Léotard) demande à la radio et la télévision de garantir le pluralisme de l'information, son honnêteté et son indépendance. Or, il n'y a pas eu d'interrogation sur le problème posé par une École obligatoire qui impose de confier ses enfants à des personnes qui, volontairement, ne respectent pas la loi, sur la possibilité pour des fonctionnaires de ne pas respecter les lois de la République sans être sanctionnés. Il n'y a pas eu non plus d'information sur les conséquences sur la santé²⁶ de la sous-traitance du travail scolaire à la maison.

Sont une nouvelle fois posés la question du pouvoir réel des médias de masse et, en arrière-plan, celle des politiques. Les nombreux débats parlementaires filmés et enregistrés sous forme de comptes rendus publics sont-ils simplement destinés à simuler un jeu démocratique au regard des citoyens français et européens ? Le rapprochement progressif des points de vue entre la gauche et la droite depuis 1880 au sujet de l'École donne l'impression d'une convergence à laquelle mène tout débat public dont le périmètre est délimité par les principes démocratiques. La volonté commune d'inscrire dans la loi l'obligation pour les enseignants de mettre en œuvre les valeurs républicaines semble traduire un constat commun de déficit dans ce domaine et un accord pour y remédier. Or, légiférer ne suffit pas si le Gouvernement ne veille pas à l'application de la loi. Les textes n'ont eu aucun effet sur les pratiques en ce qui concerne les devoirs à la maison. De la même manière le refus de la catégorisation et de la sélection précoce par la loi pour les collèves a été traduit dans les faits par des classes de niveaux aggravant les écarts entre les élèves (Duru-Bellat, A. Mingat, 1997). Comment peut-on à la fois enseigner la citoyenneté, faire comprendre aux élèves leurs droits et devoirs, sans les respecter soi-même ? Difficilement, et l'explication de la quasi-absence d'enseignement moral laïque et civique²⁷, là encore malgré la loi, ne tient peut-être pas seulement au manque de formation des enseignants²⁸ même si les jeunes professeurs font partie des générations qui n'ont reçu ni leçons de morale, ni éducation civique (ou très peu) au cours de leur scolarité.

²⁶ Circulaire du 29 décembre 1956 : « Des études récentes sur les problèmes relatifs à l'efficacité du travail scolaire dans ses rapports avec la santé des enfants ont mis en évidence l'excès du travail écrit généralement exigé des élèves. En effet, le développement normal physiologique et intellectuel d'un enfant de moins de onze ans s'accommode mal d'une journée de travail trop longue. Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants. Enfin le travail écrit fait hors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité ».

²⁷ La quasi-absence d'enseignement moral laïque et civique a été pointée par le rapport de la Mission sur l'enseignement de la morale laïque du 22 avril 2013. Accès : http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laïque_de_la_morale_249645.pdf. Consulté le 14/04/14.

²⁸ « Dans toutes les auditions menées, la nécessité d'une formation a été soulignée fortement. C'est déjà un constat fait par la plupart des jeunes professeurs concernant l'éducation civique – ce qui les conduit parfois à douter de la volonté de l'institution de faire de l'éducation civique une priorité dans la formation des élèves. » (Rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque du 22 avril 2013, p. 41 ; accès : http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laïque_de_la_morale_249645.pdf ; consulté le 14/04/14).

Nous devons progresser dans l'analyse du déplacement du rapport de force, de l'Assemblée nationale au terrain médiatique où le sondage d'opinion remplace le débat public avec ses informations plurielles et son temps de réflexion. Le clivage ne se ferait plus sur le mode droite/gauche parlementaires mais Parlement/médias sur un échiquier élargi à des valeurs non démocratiques puisqu'il s'agit ici d'inégalité des chances. Les sondages d'opinion auraient-ils un poids suffisant pour expliquer le défaut d'application des lois et l'impunité garantie par l'État ? Si tel était le cas, cela attesterait de la faiblesse des politiques conscients de la difficulté de lutter à la fois contre les sondages, ou plutôt leurs commanditaires, leurs auteurs et leurs diffuseurs, et contre leur impact sur la population. En effet, les citoyens ont tendance à s'identifier à leurs concitoyens ou à se conformer²⁹ à ce qu'ils perçoivent comme la bonne pensée (la pensée majoritaire du groupe), renforçant ainsi l'influence du sondage. Cependant, la faiblesse des politiques ne semble pas être une explication suffisante. Si environ 10 à 20 % des écoles respectent la loi en matière de devoirs à la maison (Glasman, 2004 : 17), cela signifie que les enseignants savent faire autrement et que le ministère n'éprouverait pas de difficulté insurmontable à faire appliquer la loi. Selon l'article 21 de la Constitution de 1958, le Premier ministre assure l'exécution des lois. Pour ce faire il dispose d'un pouvoir réglementaire, de l'aide de ses ministres et de l'administration. Devons-nous prendre acte que le pouvoir exécutif considère que son rôle consiste à prendre des décrets, arrêtés et circulaires tandis qu'il reviendrait aux citoyens de recourir aux tribunaux administratifs et judiciaires pour faire respecter la loi ? Une telle piste reste à explorer même si les données que nous venons d'exposer conduisent en premier lieu à cette déduction. Le Gouvernement étant assuré d'une quasi-absence de recours de la part des citoyens, la loi serait enterrée dans les faits et son seul but serait de maintenir une illusion démocratique.

Conclusion

Nous avons pu souligner l'écart entre les lois et les faits à l'École, signe d'un déficit démocratique préoccupant. Les nombreux travaux sur la stratégie des acteurs (Boudon, 1973 ; Queiroz, 2006 ; Gombert, 2008 ; Van Zanten, 2009 ; Delay, 2011 ; Kapko, 2012...) ont atténué l'éclairage sur le rôle décisif de l'École en tant que pilier du système démocratique. La décentralisation offrant une plus grande autonomie aux établissements scolaires, nous avons occulté le fait que les lois se décident à l'échelle nationale dans un État jacobin.

Les multiples entorses au contrat social entre l'élève et l'École de la République entraînent de l'échec scolaire et de la violence en même temps qu'un apprentissage du non-respect de la loi.

²⁹ La psychologie sociale a fourni de très nombreux travaux sur l'influence sociale et le conformisme. Pour une revue de la question : voir V. Aebischer et D. Oberlé (2012).

L'École laisse croire qu'elle dispose d'un pouvoir plus important que celui qui lui est légalement dévolu. Le message informel transmis modifie la hiérarchie des normes et donne à penser aux élèves et aux parents d'élèves que l'École est toute puissante, plus puissante que l'État dont elle contourne les lois. En n'agissant pas, l'État devient complice. Cette complicité, qu'elle soit considérée comme volontaire ou involontaire, ne peut qu'entraîner de la défiance envers les politiques et la politique. Les élèves ne sont pas dupes de l'écart entre la prescription légale et la réalité du contournement de la loi par les adultes qui sont censés leur enseigner le respect de la loi. Le message adressé est que l'égalité des chances n'est pas une valeur réelle de la République et que, surtout, le contournement de la loi est permis. Nous n'avons pu ici aborder ou évoquer l'ensemble des éléments qui empêchent la formation aux valeurs démocratiques. Par exemple, l'enquête PISA 2012 place la France en 64^e place sur 65 pays en ce qui concerne le nombre d'élèves fréquentant un collège où le management des principaux est participatif. Un modèle organisationnel est lui aussi vecteur de valeurs qui forment les élèves. Un prochain travail nous permettra d'interroger tant le fonctionnement des établissements que le silence des médias sur ce point de l'enquête PISA.

Références

- Aebischer V., Oberlé D., 2012, *Le groupe en psychologie sociale*, Paris, Dunod.
- Assemblée nationale, 1880a, séance du 4 décembre 1880. Accès : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loiferry/s%C3%A9ance4dec.pdf>. Consulté le 14/04/14.
- 1880b, séance du mardi 14 décembre 1880. Accès : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loiferry/s%C3%A9ance14dec.pdf>. Consulté le 14/04/14.
- 1880c, séance du jeudi 16 décembre 1880. Accès : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loiferry/s%C3%A9ance16d%C3%A9c.pdf>. Consulté le 14/04/14.
- 1975, séance du jeudi 19 juin 1975. Accès : <http://archives.assemblee-nationale.fr/5/cr/1974-1975-ordinaire2/079.pdf>. Consulté le 14/04/14.
- 1989, séance du 8 juin 1989. Accès : <http://archives.assemblee-nationale.fr/9/cr/1988-1989-ordinaire2/069.pdf>. Consulté le 14/04/14.
- Barrère A., 2006, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bauer A., Soullez C., 2010, *Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille*, Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- Bègue, F., 2009, « Justice et cognition », pp. 15-30, in : Duru-Bellat M., Meuret D., dirs, *Les sentiments de justice à et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck.
- Bergounioux A., Loeffel L., Schwartz R., 2013, *Pour un enseignement laïc de la morale. Rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque*, Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- Bonneau F. et al., 2012, *Refondons l'école de la République. Rapport de concertation*. Accès : http://multimedia.education.gouv.fr/2012_rapport_concertation/. Consulté le 29/11/14.

- Boudon R., 1973, *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit.
- Caillet V., 2006, « Sentiment d'injustice et violence scolaire », *Spirale*, 37, pp. 63-71.
- Carbonnier J., 1977, *Droit civil. I - Introduction. Les Personnes*, Paris, Presses universitaires de France, 1955.
- Carra C., 2009, *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.
- Debarbieux E., 2011, *À l'école des enfants heureux... enfin presque. Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*, Paris, Unicef.
- Delay C., 2011, *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Dubet F., Martuccelli D., 1996, *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éd. Le Seuil.
- Durkheim E., 1922, *Éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1968. Accès : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html. Consulté le 12/04/14.
- Duru-Bellat M., Mingat A., 1997, « La Constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, 38, pp. 759-789.
- Duru-Bellat M., Van Zanten A., 2012, *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- Duterme C., 2000, « Le "non-verbal" dans l'organisation définie comme système de communication », *Communication et organisation*, 18, pp. 497-506.
- Fotinos G., Horenstein J. M., 2011, *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le burnout des enseignants*, Paris, Éd. MGEN.
- Glasman D., Besson L., 2004, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Paris, Haut Conseil de l'évaluation de l'École.
- Gombert P., 2008, *L'école et ses stratégies. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Gouteyron A., Grignon F., 1999, *Les rapports du sénat n° 328 - mieux gérer, mieux éduquer, mieux réussir*, Paris, Éd. Sénat. Accès : http://www.senat.fr/rap/r98-328/r98-3281_mono.html. Consulté le 12/04/14.
- Jonas N., 2012, « Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul », *Revue Insee Première*, pp. 1426. Accès : <http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1426/ip1426.pdf>. Consulté le 12/04/14.
- Kakpo S., 2012, *Les devoirs à la maison, Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses universitaires de France.
- Merriaux J.-M., Bruillard E., 2013, *Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information : école normale supérieure de Lyon 21 et 22 mai 2013*, Paris, CNDP.
- Nau X., 2011, *Les inégalités à l'école. Les rapports du conseil économique, social et environnemental*, Paris, Journaux officiels.

- Peillon V., 2013, « Harcèlement à l'école : brisez la loi du silence ! » - *Portail Internet du gouvernement français*. Accès : <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/harcèlement-a-l-ecole-brisez-la-loi-du-silence>. Consulté le 12/04/14
- Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2013, *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Queiroz J.-M. de, 2003, « Discrimination et mixité, Ingénierie sociale ou art des mélanges ? », *Ville-École-Intégration. Enjeux*, 135, pp. 51-66.
- 2006, *L'école et ses sociologies*, Paris, A. Colin, 2012.
- Rayou P., dir., 2009, *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- REP Échirrolles, 2001, « Les devoirs "à la maison" en question », *Le Bulletin du REP Échirrolles*, nov.
- Troger V., 2005, « La sociologie de l'éducation en France », pp. 5-11, in : Fournier M., Troger V., dirs, *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, Auxerre, Sciences humaines Éd.
- Van Zanten A., 2009, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France.