



Violences à l'école et « effet-établissement »

Monographie d'une école « Freinet » en éducation prioritaire

Cécile Carra

DANS **DÉVIANCE ET SOCIÉTÉ 2009/2 Vol. 33**, PAGES 149 À 172

ÉDITIONS **MÉDECINE & HYGIÈNE**

ISSN 0378-7931

DOI 10.3917/ds.332.0149

Date de mise en ligne : 03/07/2009

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2009-2-page-149?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Médecine & Hygiène.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

VIOLENCES À L'ÉCOLE ET « EFFET-ÉTABLISSEMENT ». Monographie d'une école « Freinet » en éducation prioritaire

Cécile Carra*

Cet article présente la monographie d'une école élémentaire située en milieu urbain et accueillant un public issu des milieux populaires les plus précarisés. Trois ans après l'arrivée d'une nouvelle équipe pédagogique se réclamant de la pédagogie Freinet, cette école, qui était alors fuie pour des problèmes de violence, a non seulement perdu sa mauvaise réputation mais est devenue attractive. L'analyse des données recueillies pendant cinq ans dans cette école et la comparaison avec trente autres écoles font apparaître un effet-établissement reposant sur un travail d'équipe conséquent autour d'un projet pédagogique fort, structurant les pratiques professionnelles et les relations avec les élèves et leurs parents.

MOTS-CLÉS : VIOLENCES À L'ÉCOLE PRIMAIRE – PÉDAGOGIE FREINET – EFFET-ÉTABLISSEMENT – TRAVAIL D'ÉQUIPE – PROJET PÉDAGOGIQUE – RÔLE DES ÉLÈVES – PLACE DES PARENTS

Le quotidien scolaire expose à d'innombrables écarts de conduite, du bavardage en classe entre élèves à la bagarre de cour de récréation, du refus de travailler aux insultes, de l'absentéisme au tabassage... Ces ruptures de l'ordre quotidien ne paraissent pas d'égale gravité; pour autant, elles peuvent être vécues comme autant de violences (Charlot, Emin, 1997). Ce sentiment de violence renvoie en particulier à l'idée de ce que l'élève ou le professeur devrait être. Il repose donc sur une norme, norme cependant trop fluctuante dans certains établissements pour permettre de mesurer la limite à ne pas franchir, parfois insuffisamment publique pour qu'il y ait réaction sociale ou que la sanction soit comprise. C'est ce qui rend l'opération de définition de la violence à l'école si malaisée: elle est loin de pouvoir s'appréhender uniquement à travers une réaction sociale s'actualisant par une sanction (cf. Durkheim pour le crime). C'est pourquoi les statistiques policières et judiciaires ne peuvent permettre d'approcher cette réalité. Il est alors nécessaire d'élargir le spectre de cette définition, mais en l'élargissant, l'objet se dérobe à l'analyse. C'est que normes et violences forment un couple indissociable. Il convient donc de prendre acte de la dimension relative, subjective et normative de la violence. Nous définirons donc comme violence ce qui est qualifié comme tel par les acteurs concernés. Ce jugement est opéré en vertu de normes socioculturelles mais aussi du contexte local et des enjeux de la situation.

Même ainsi définie, les différences entre écoles restent importantes, y compris entre écoles accueillant le même type de public et implantées dans le même environnement. Les écoles élémentaires 2.2. et 2.1. situées dans le même REP (Réseau d'Éducation Prioritaire), scolarisant des élèves appartenant aux milieux populaires les plus précarisés, se distinguent ainsi fortement par leur climat de violence. Le climat de violence est appréhendé

* CESDIP et IUFM Nord/Pas-de-Calais.

à partir d'un « score violence » constitué à partir des réponses aux questions sur la violence perçue, la victimation et la violence autodéclarée. Il s'agit, dans cet article, de faire émerger les processus à l'œuvre dans l'évolution du climat de l'école 2.2. – l'école 2.1. servant d'école-témoin – depuis l'arrivée d'une nouvelle équipe pédagogique se réclamant de la pédagogie Freinet¹. Trois ans plus tard, cette école, qui était alors fuie par son public pour des problèmes importants de violence – et de mauvais résultats scolaires – a non seulement perdu sa mauvaise réputation mais est aussi devenue attractive. Nous interrogerons le rôle du fonctionnement de l'école Freinet dans cette évolution. Nous faisons l'hypothèse que les processus de construction-déconstruction du phénomène de violence, loin d'être le fruit de logiques non coordonnées des acteurs, s'articulent à l'organisation interne de cette école et à la capacité des acteurs de construire une norme d'établissement. Ce faisant, nous nous situons dans la problématique de « l'effet-établissement ». Cette problématique est donc entendue ici comme la capacité des établissements scolaires à se constituer en unités pédagogiques et éducatives (Cousin, 1998) et à construire une norme d'établissement (Dubet, Cousin, Guillemet, 1989). Des « effets-établissement » sont démontrés dans le secondaire en matière de progression académique. Des effets ont aussi été repérés sur la sociabilité et les attitudes civiques des collégiens (Grisay, 1997) ou encore le bien-être des élèves (Meuret, Marivain, 1997). Les travaux de Debarbieux (1996) ou encore Carra et Sicot (1997) montrent que les « effets-établissement » sur la violence font l'objet de quelques recherches en France depuis maintenant une bonne dizaine d'années mais nécessitent d'être approfondis.

Cette problématique, cependant, peut être considérée peu adaptée dans le primaire tant les classes semblent encore fonctionner indépendamment les unes des autres, et ce, malgré l'existence d'un projet pédagogique, d'heures de concertation et les nombreuses recommandations institutionnelles pour travailler en équipe au sein du système éducatif français (depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989). Les travaux de Bressoux montrent de surcroît que les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le primaire diffèrent bien d'avantage d'un enseignant à un autre qu'elles ne diffèrent d'une école à une autre. Pour autant, les objectifs de la nouvelle équipe de l'école étudiée – travailler à partir d'un même projet pédagogique pour « remonter » l'école – et les spécificités du phénomène de violence – essentiellement des violences hors classe – conduisent à envisager l'entité école primaire comme niveau heuristique pour comprendre l'évolution du climat de violence. Si « l'effet-établissement » se produit à la marge en matière de résultats scolaires (Duru-Bellat, 2002), est-il cependant marginal sur l'expérience scolaire des élèves (partie 1)? L'analyse portera aussi sur les relations parents-enseignants, tant ces relations apparaissent source de conflits, conflits se cristallisant tout particulièrement sur les régulations – ou leur absence – des violences se déroulant au sein de l'école (partie 2). Cet article posera finalement la question du rôle des pédagogies alternatives dans la lutte contre la violence à l'école et de la place que le ministère de l'Éducation nationale leur octroie à travers l'étude des conditions de mise en place et de fonctionnement de cette école Freinet (partie 3).

¹ C'est pourquoi nous la dénommerons, au cours de ce développement, l'école Freinet. Il convient de préciser qu'il ne s'agit pas de réaliser ici un exposé théorique sur la pédagogie Freinet mais d'ancrer l'analyse sur le fonctionnement d'une école particulière s'en réclamant et qui décline cette pédagogie à sa manière. Soulignons cependant que tous les enseignants de l'école, malgré leurs spécificités, partagent ses grands principes et ses principaux modes de fonctionnement. Il en sera rendu compte dans cet article lorsque l'analyse le nécessitera. Pour une vue synthétique et plus globale, voir par exemple, Peyronie, 1999.

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur une série de données diachroniques et synchroniques, données recueillies de façon systématique depuis l'arrivée de la nouvelle équipe pédagogique (année 1) pendant trois ans (complétées ensuite par deux années supplémentaires). Ces données ont été collectées selon une double entrée, qualitative et quantitative ; qualitative sur la base d'observations dans l'école durant et hors temps de classe et d'entretiens menés avec des élèves et les enseignants de l'école, quantitative en administrant chaque année un questionnaire, d'une part à l'ensemble des parents et, d'autre part, à l'ensemble des élèves². L'année 3 voit le dispositif s'articuler avec celui d'une autre recherche sur la violence en milieu scolaire (Carra, 2006³), les questionnaires passés aux élèves de l'école Freinet sont aussi administrés à plus de 2 000 autres élèves d'un échantillon représentatif des écoles élémentaires⁴ du département du Nord (du CE1 au CM2) et à leurs enseignants (cf. annexe méthodologique). Ces données permettront de mettre en perspective les changements depuis l'arrivée de la nouvelle équipe pédagogique alors que la comparaison avec les autres écoles du département favorisera la mise en évidence de spécificités significatives.

I. Une déqualification idéologique de la violence par les élèves

Il s'agit donc de repérer d'éventuelles évolutions et d'interroger le rôle du fonctionnement de l'école sur les changements identifiés.

1. Une évolution des représentations de la violence

L'école Freinet est située en milieu urbain et populaire dans la partie « nouvelle » d'une ville de la banlieue lilloise entre barres et maisons de cités ouvrières. Le quartier a mauvaise réputation : sentiment d'insécurité et violence constituent des termes récurrents pour le qualifier. À la rentrée 2001, l'école accueille 89 élèves issus des milieux populaires les plus précarisés. Elle voit arriver la nouvelle équipe pédagogique immédiatement confrontée aux problèmes de violence. En ce début d'année scolaire, la cour de récréation apparaît en effet comme l'espace privilégié pour la distribution de coups et d'injures alors que les escaliers et les couloirs de l'école constituent des lieux où les élèves chahutent, se bousculent, s'énervent. Dans les classes, la tension est palpable, les incidents multiples, comme le montre cet extrait d'entretien :

Les enfants [...], ils étaient très... à parler haut à travers la classe, à répondre. Ils attendent le moindre petit truc pour bondir en fait. C'est l'impression que j'ai eue. Le moindre crayon qui tombe, la moindre phrase mal dite, le moindre événement en fait que moi, je relèverais pas et que les élèves à C. [école où l'enseignante exerçait auparavant] ne relevaient pas, par exemple, est un sujet pour faire tout exploser, c'est

² Cette recherche s'intègre dans un chantier plus large réunissant une dizaine d'enseignants-chercheurs du laboratoire de Theodile (Université de Lille 3) ; l'ensemble des travaux, subventionné par le ministère de l'Éducation nationale puis par l'IUFM du Nord/Pas-de-Calais, est réuni dans un ouvrage collectif : Reuter (éd.), 2007.

³ Cette recherche, subventionnée par l'IUFM du Nord/Pas-de-Calais et le CESDIP a également réuni une dizaine d'enseignants-chercheurs (Université de Lille 2 et 3) et de formateurs de l'IUFM du Nord/Pas-de-Calais : Carra, 2009.

⁴ Pour une meilleure lisibilité, nous détaillerons, au sein de l'école primaire, le cours élémentaire 1^{re} année (CE1), le cours élémentaire 2^e année (CE2), le cours moyen 1^{re} année (CM1) et le cours moyen 2^e année (CM2).

très sensible [...]. On sent ce... [silence] et la non-écoute aussi, ils n'écourent pas! [...]. C'est tout le temps : « t'as pris mon crayon! »... « T'as touché à mes affaires! », « Arrête de me marcher sur les pieds! ». C'est toujours, c'est assez tenace comme ça, c'est assez psychologique entre eux. Enfin psychologique... c'est des petites choses comme ça, des harcèlements sans arrêt en fait. Et qui montent... (enseignante de CE2, année 1).

Le changement est cependant manifeste trois semaines après la rentrée, les coups moins fréquents, la tension moins pesante. Au terme d'une année de fonctionnement avec la nouvelle équipe, l'ambiance a changé du tout au tout alors que simultanément croît la perception d'une baisse de la violence, perception partagée par l'ensemble des acteurs concernés : enseignants, élèves et parents ainsi que personnels de service. Cette perception d'une baisse de la violence s'accompagne d'une amélioration des résultats scolaires. Les élèves, souvent agités, agressifs, montrant peu d'intérêt pour les activités scolaires, tendent de plus en plus à afficher une posture d'élèves studieux et motivés. Les premières observations peuvent désarçonner en comparaison d'autres écoles de la périphérie puisque nombreux sont les enfants, qui, sitôt arrivés à l'école, vont dans leur classe et se mettent au travail. Ils ne se précipitent plus en récréation, préférant souvent poursuivre leurs activités. On peut aussi constater un arrêt de la fuite de population : 111 élèves sont inscrits à la rentrée suivante⁵.

Si le sentiment d'une baisse de la violence persiste et même se renforce chez les adultes, aussi bien chez les enseignants que les parents (cf. *infra*), on peut cependant noter une tendance qui s'inverse pour les élèves à partir de la deuxième année. C'est ce que montre l'évolution des taux de victimation⁶ calculés à partir de la réponse à la question suivante : *Cette année, dans ton école, quelqu'un a-t-il été violent avec toi (élève ou grande personne) ?* Les élèves répondant par la négative passent de 58,5% année 1 à 41,5% année 3 alors que diminue le pourcentage de non-répondants et des élèves déclarant ne pas savoir : de 24,1% année 1, le pourcentage diminue ainsi à 17,1% année 3. La lecture à plat de ces pourcentages pourrait amener à la considération d'un accroissement de la violence dans cette école sous le regard aveugle des adultes. Pour autant, quand on poursuit le traitement des données, on s'aperçoit que les élèves continuent à apprécier fortement leur école. À la question « *Comment trouves-tu ton école ?* », 86,3% des élèves de l'école Freinet répondent qu'elle est « bien » ou « géniale » contre 78,6% pour l'ensemble des 31 écoles de l'échantillon ; seuls 7,5% des élèves en ont une opinion négative alors que le pourcentage des élèves à le déclarer en éducation prioritaire s'élève à 20,5%. Par ailleurs, et comparativement aux autres écoles élémentaires du département du Nord, l'école Freinet, année 3, parvient à se situer dans la moyenne des scores de violence alors que l'école-témoin, située dans le même REP, obtient un score significativement plus élevé (5^e sur les 31 écoles). Il convient donc d'investiguer le détail des déclarations de victimation pour avancer dans la compréhension de ces résultats décalés.

La comparaison, année 3, avec les autres écoles de l'échantillon, montre le profil particulier de l'école Freinet. On peut le déceler tout d'abord grâce au traitement de la question suivante : *La dernière fois que quelqu'un a été violent avec toi dans ton école, que s'est-il passé ?* La question était ouverte et les répondants avaient toute liberté pour signifier les faits subis qu'ils considéraient comme des violences. Les élèves de l'école Freinet déclaraient

⁵ L'équipe décidera les années suivantes de stabiliser les effectifs à ce niveau.

⁶ Les pourcentages sont calculés à partir des répondants du CE1, CE2, CM1 et CM2, dont le nombre s'élève lors de la passation du questionnaire à 67, année 1, 74, année 2, et 82, année 3. Tous les questionnaires ont été passés au troisième trimestre de l'année scolaire par le chercheur, en l'absence de tout personnel de l'école.

rent subir moins de coups et d'insultes et, plus de deux fois plus, de bousculades et de disputes, ces deux dernières catégories apparaissant plus souvent en milieux « favorisés ». Les différences apparaissent plus significativement si l'on s'arrête à la perception qu'ont les élèves des faits de violence dans leur école. Nous leur demandions : *Y a-t-il de la violence dans ton école* et *Si oui quelles sortes de violences ?* La catégorie *bagarres* fait apparaître une différence de près de 20 points entre les élèves de l'école Freinet et ceux du reste de l'échantillon (respectivement 20,2% et 39,8%). Le traitement des questions ouvertes sur les trois années montre une évolution des faits qualifiés de violents – des bagarres aux bousculades, des insultes aux disputes – et une appropriation des catégories adultes qui apparaît manifeste. Parallèlement, le pourcentage de non-réponses et des élèves répondant ne pas savoir diminue, montrant ainsi un sens donné à la notion de violence pour un nombre croissant d'enfants. On peut donc dire qu'il y a une évolution des représentations de la violence repérable à travers la lecture de la situation par l'élève tant au niveau de la perception que de la qualification des faits.

La hausse des taux de victimation à l'école Freinet peut ainsi se comprendre par l'extension du champ des faits que les élèves vont lire comme des violences, lecture qui montre, à travers les catégories utilisées, une appropriation des grilles de lecture de l'équipe pédagogique, ainsi que le changement des formes que prend la violence pour les élèves. La hausse des taux de victimation semble ainsi résulter d'une dynamique de déconstruction-reconstruction des représentations de la violence.

2. Une organisation coopérative du groupe scolaire

Le contexte externe de l'école ne change pas, le recrutement social reste massivement local et populaire, l'équipe souhaitant que l'école reste une école de quartier. La comparaison, année 3, avec les 30 autres écoles de l'échantillon, montre en effet une population issue des milieux populaires les plus précarisés la situant au cinquième rang – la première étant la plus touchée par le phénomène de précarisation – (l'école-témoin arrivant en sixième place). Il convient donc d'étudier le contexte interne de l'école, son fonctionnement, son organisation pour tenter de comprendre l'évolution des représentations de la violence chez les élèves. Normes et violences constituant un couple indissociable, il nous faut donc caractériser les normes en vigueur dans l'école. Plus précisément, nous appréhenderons les processus interactionnels de production, de construction et d'interprétation de la norme. Nous tenterons de faire émerger comment les élèves participent à/de cette dynamique sociale.

A) Un « ordre négocié » selon des principes démocratiques : les « conseils d'enfants »

Le *conseil d'enfants* appelé aussi *réunion de coopérative* ou encore *bilan* constitue, avec le conseil d'école et le conseil des maîtres, un des principaux outils de mise en place et de discussion des règles scolaires figurant dans le règlement intérieur, le règlement de la classe ou le règlement de la cour. Ces réunions se tiennent une à deux fois par quinzaine selon les classes et les points à traiter. Voici les quatre grands points que l'enseignant de CM2 aborde avec sa classe chaque semaine : *les métiers de la semaine, le brevet d'autonomie, le plan de travail, les propositions, les critiques ou les félicitations* :

Il y a des points d'ordre du jour des conseils d'enfants de classe qui vont être assez réguliers, c'est-à-dire qu'on va retrouver du fait du fonctionnement de la classe. C'est-

à-dire qu'on va parler des métiers, des responsabilités dans la classe, c'est un point incontournable, on fait le bilan des métiers de la semaine. C'est les responsabilités en fait. On fait un point du comportement, donc respect des règles de comportement, ce qui permet de délivrer un brevet d'autonomie ou pas. C'est-à-dire les élèves qui respectent les règles et qui ont les droits, tous les droits de la classe, ceux qui ne respectent pas les règles, le respect d'autrui... je parle bien des lois, là. De respect du matériel, de la capacité à laisser les autres travailler. Eux ils sont... eux ne sont... ils n'ont plus la même autonomie que les autres. Donc le conseil discute de ça, ensuite il va discuter de l'état du travail, c'est-à-dire de l'état du plan de travail. L'état du plan de travail permettant, devant conduire à déterminer qui doit être aidé et par qui il doit être aidé [...]. Le quatrième point étant les propositions, les critiques ou les félicitations. Inscrire des propositions sur le fonctionnement de classe, que ce soit comportement, enfin règles de vie ou travail l'un ou l'autre, changement de place, organisation de l'espace, modification du temps. Donc ce point-là c'est donc des propositions, des critiques, untel critique untel parce que... et éventuellement des félicitations, je félicite untel parce que... [...]. Si il y a une critique, je demande à ce qu'il y ait une proposition. Lorsqu'on fait une critique il faut qu'il y ait une proposition. C'est-à-dire quelle règle ou quelle sanction, on met en place. [...] Donc les débats il y a toujours celui qui critique, celui qui est critiqué qui a la parole d'office et puis les autres qui peuvent intervenir juste au moment ou après, l'enfant qui critique fasse une proposition ou l'enfant qui a été critiqué fasse une proposition qui va être votée (enseignant de CM2, année 1).

Ces conseils constituent des espaces-temps où se construit formellement un ordre local reposant sur le vécu exprimé par les élèves dans l'espace scolaire et leurs propositions, qu'elles concernent les problèmes qu'ils ont individuellement rencontrés (dans le cadre de leur travail, ou, à un autre niveau, lorsqu'il y a conflit) ou l'organisation de la vie de classe. Ils constituent à la fois des lieux de négociation des normes – pouvant s'actualiser par la proposition de règles et leur vote – et du rapport à ces normes – s'appréhendant notamment par la réaction sociale à leur écart. L'élaboration et la proposition de règles se déroulent lorsqu'un problème se pose, une demande émerge, une idée est partagée, ou encore lorsque les règles existantes n'apparaissent plus adaptées.

Le non-respect de règles ou lois donne lieu à des réactions conduisant le *président* (élève qui change d'une semaine sur l'autre), ou l'enseignant, à sanctionner l'auteur de la transgression (par un système de *croix* ou de *bâtons*), le nombre de croix déterminant, lors du conseil, le degré d'autonomie de l'élève (indiqué sur le *brevet d'autonomie et de comportement* que l'enfant, l'enseignant et les parents signent). *La violence avérée* conduit immédiatement à une perte d'autonomie de l'élève, qui se trouve alors isolé du groupe et écarté de l'activité sociale en cours. Il doit alors rester en présence d'un adulte qui décide pour lui de ses actions jusqu'au moment où il retrouvera ses droits. Le règlement du conflit est, quant à lui, différé et s'effectue au sein du *conseil d'enfants* de classe ou d'école. La réponse apportée est alors une réponse collective s'appuyant sur le règlement intérieur – se déclinant lui-même en règlements de classe et de cour de récréation. Le brevet, s'il détermine le degré d'autonomie en fonction du respect des règles ainsi arrêtées, a aussi des conséquences sur les responsabilités (les *métiers*) que les élèves pourront choisir d'assumer au sein de la classe. Seul un brevet d'autonomie vert, c'est-à-dire la jouissance de l'ensemble des droits, permet de postuler à la fonction de président. Seule cette couleur permet à l'élève d'être complètement autonome pour réaliser ses activités au sein de l'école. Ces conseils contribuent ainsi à produire de la norme, à en définir les contours tout en parti-

cipant à « l'entreprise de définition de la déviance » (pour reprendre la terminologie de Becker) et à la détermination de l'intensité de la réaction sociale. Ce dispositif (*conseils d'enfants*), les outils qui l'accompagnent (*brevet d'autonomie, plan de travail...*), les rôles assumés (*métiers*) contribuent à définir publiquement le statut de l'élève dans le groupe-classe et les conditions d'exercice de sa production scolaire.

Le principe de ce système est de voir la règle résulter non plus d'un rapport de pouvoir inscrit dans la relation maître-élève mais émaner d'une décision collective des individus que la règle contraint. C'est dans ce cadre que se définit la place de chacun au sein de la classe, place résultant de la lecture que le conseil fait au bout du compte du rapport aux normes scolaires de ses membres. C'est en fonction de cette lecture que l'élève acquiert un degré plus ou moins important d'autonomie, se concrétisant par la jouissance plus ou moins entière de ses droits. Celui de pouvoir postuler à certaines responsabilités devient un véritable enjeu ; se voir reconnaître le statut de président, constitue quant à lui un point culminant de confirmation statutaire. De la même manière, se faire *critiquer* par ses pairs pour ne pas avoir exercé son *métier* selon les attentes, *être accusé* par d'autres élèves d'avoir enfreint les règles de la classe ou de l'école, constituent des moments marquants pour ceux qui le subissent. La règle ne relève pas de l'abstrait dont la concrétisation se révélerait occasionnellement dans la sanction lorsque le maître *regarde*, mais organise dans l'explicite la vie du groupe classe. Règles et lois sont affichées, rappelées, explicitées, utilisées au quotidien ; elles contribuent à structurer les relations sociales au sein de la classe et de l'école. Explicite et modifiable, la règle n'est jamais consacrée en *évidence* et en *nécessité*, elle relève d'un choix collectif pour régler un problème dans l'attente d'une modification toujours envisageable et potentiellement meilleure.

Lors des entretiens, les élèves décrivent la procédure de la mise en place des règlements (de classe, d'école) avec précision en faisant référence, le cas échéant, aux délégués envoyés par chaque classe ainsi qu'au vote. Si les élèves considèrent le règlement comme un outil positif de régulation de la vie collective – comparativement aux autres écoles de l'échantillon, le sentiment de justice est significativement meilleur que la moyenne –, à l'école-témoin, en revanche, le tiers des élèves déclare ne pas avoir participé à l'élaboration du règlement, précisant souvent qu'il a été décidé par le directeur. L'injustice ressentie dans l'application du règlement y apparaît particulièrement forte. Le règlement de l'école Freinet, sa procédure de construction et sa mise en place contribuent à la construction d'un espace *de normes* définissant les responsabilités de chacun devant des principes communs à tous (élèves comme adultes). Cet espace, sa constitution, son fonctionnement, le rôle et la place de chacun, tendent à réduire l'arbitraire des obligations fixées par les règles tout en montrant leur utilité pour la vie scolaire. Le règlement intérieur de l'école-témoin vise, en revanche, à construire un espace *de discipline* face à des obligations fixées par l'autorité (la direction de l'établissement) à laquelle il faut se soumettre (Pagoni, 2006).

Les observations montrent cependant que les élèves de l'école Freinet ne s'investissent pas de la même manière au sein du « conseil d'enfants » ; certains restent en retrait alors que d'autres s'affichent activistes, occupant de fait la place « d'entrepreneur de morale » (pour reprendre là encore une notion de Becker), tant dans la définition de la norme que dans la réaction sociale à sa transgression. Au terme de trois années de fonctionnement les élèves n'ont pas tous intégré, ou réfuté, la logique de fonctionnement de ce dispositif, même si, d'année en année, leur nombre décroît. L'année 3 de fonctionnement restent ainsi 17,3% des élèves enquêtés de l'école Freinet déclarant ne pas avoir participé à l'élaboration des règles (et 11,1% disent ne plus savoir). Ce qui apparaît néanmoins particulièrement intéressant ici, c'est une série de corrélations que le croisement de cette variable avec

d'autres fait apparaître, corrélations montrant une incidence de la première variable sur le vécu scolaire des élèves. Les plus notables sont : ceux qui déclarent ne pas avoir participé à l'élaboration de la règle sont trois fois plus nombreux à estimer que le règlement de leur classe est *nul* ou *pas terrible* (28,5% contre 10,7%) ; ils s'entendent moins bien avec leurs pairs et les adultes de l'école ; ils sont trois fois plus nombreux à déclarer être auteurs de violences fréquentes (*4 fois et plus* dans l'année scolaire en cours). Ils sont presque deux fois plus punis (64,3% contre 37,5%), et 6 fois plus punis *fréquemment* (21,4% contre 3,6%). On retrouve les mêmes tendances, même si elles sont moins marquées, au niveau de l'ensemble des écoles de l'échantillon. Ce qui signifie que le sentiment de participer à l'élaboration des règles participe du rapport de l'élève à l'environnement scolaire et aux autres, contribue à l'appropriation de normes scolaires et à la construction d'un rapport à la règle et à la loi. Plus ce sentiment est alimenté par un exercice réel de la production de la règle – comme dans le cas de l'école Freinet – plus les transgressions normatives punissables diminuent et plus les brutalités se réduisent. Plus encore, la participation à des structures de gestion coopérative telle qu'elle existe dans ces *conseils d'enfants* favorise la construction de compétences politiques chez les élèves (Carra, Pagoni, 2007) dans l'expérimentation des principes de démocratie directe et réelle⁷, c'est-à-dire où l'expression n'est pas une fin mais un moyen nécessaire à l'élaboration de la décision, principes éprouvés au quotidien au sein de chacune des classes et de l'école.

B) Ritualisation des apprentissages et reconnaissance par le travail

Les *conseils d'enfants* de classe constituent ainsi des temps de production normative reposant sur des principes de démocratie directe donnant lieu à la construction d'une nouvelle configuration normative de l'école. Ce fonctionnement ne va pourtant pas de soi. C'est toute la question du rapport à l'autorité et au pouvoir qui se pose ici. Dans un contexte où les élèves de milieux populaires sont traditionnellement dans un rapport de soumission au maître, et plus généralement, de soumission à l'adulte (qu'ils lui obéissent ou tentent d'y échapper), certains élèves ne se sentent pas « autorisés » à discuter l'ordre scolaire – sinon par leur comportement déviant, tentatives plus ou moins affirmées et efficaces de renverser momentanément un rapport de pouvoir qui leur apparaît défavorable. Dans ce modèle qui privilégie l'intériorisation de la règle impersonnelle par la négociation et la raison, ces élèves rencontrent des difficultés pour construire l'attitude critique et participative attendue par les enseignants.

C'est tout au long de la semaine, tout au cours de la journée scolaire que se stabilisera cette nouvelle configuration normative au sein de la classe et de l'école. La place des enseignants par le rappel régulier du fonctionnement est importante tout comme leur vigilance de tous les instants et partout dans l'école ; la cohésion d'équipe donne de la force à ce système (*cf. infra*) ; cette stabilisation passe également par les rites, rites qui ponctuent dans cette école, toute la vie scolaire. Les *quoi de neuf*, par exemple, aussi appelés *l'entretien* ou encore *les nouvelles* (présentation d'objets, récits portant sur des événements vécus ayant une importance pour l'enfant et qui pourront faire l'objet d'une exploitation dans le cadre des activités scolaires...) fonctionnent selon des rituels définis (gestion du temps de parole, distribution de la parole, emploi de phrases rituelles...). Outre la structuration de l'espace-temps, c'est aussi l'ensemble des interactions scolaires qui est régulé. Cette régulation passe par l'exercice de responsabilités (*présidence, heure, météo, ordinateurs,*

⁷ Tous ceux à qui la règle s'applique participent à son élaboration et à son vote.

propriété...). Elle s'actualise au sein des modalités de travail ; le travail en groupe donne ainsi lieu à la répartition de rôles : *animateur, secrétaire*... Elle s'incarne aussi dans une succession de rôles relatifs à la réalisation des activités scolaires (*cf. infra*). Rites, rôles, responsabilités, contribuent à l'actualisation quotidienne des normes spécifiques à l'ordre local, à leur visibilité et leur lisibilité. À travers leur répétition se construisent des routines qui permettent d'établir et de stabiliser une certaine définition de la situation pédagogique. La vie rituelle apparaît aussi comme un moyen d'intégrer, de définir le statut des élèves et leur relation. Elle donne une place à chaque élève au sein du groupe-classe, place qui se définit par le travail qu'il a à effectuer, qu'il soit strictement scolaire ou relatif à la vie scolaire – elle-même au service des apprentissages de tous.

Le type de lien attendu par l'équipe est celui de la coopération. Mais là aussi, coopérer ne va pas de soi. Dans une logique dominante de compétition qui a bien souvent pour corollaire le retrait de ceux qui ne se sentent pas capables de participer à cette compétition, on apprend à travailler seul et pour soi ou l'on se retire du jeu. Les données recueillies conduisent à s'interroger. Parmi les trois premières écoles dont les élèves sont les moins nombreux à déclarer s'entendre *très bien* avec leurs pairs se trouve l'école Freinet et deux autres écoles recrutant une population « favorisée » et « très favorisée » (respectivement 31,7%, 34,3% et 39,1% contre une moyenne de 53,5%)⁸.

Cependant, 51,2% des élèves de l'école Freinet disent n'éviter personne contre une moyenne de 45,4% sur l'ensemble de la population enquêtée. La méfiance ou la crainte des autres ne peut donc être retenue pour définir la relation aux pairs. Le jugement porté sur la qualité des relations, semblable à celui d'élèves issus de milieux plus favorisés, indique une spécificité du type de relations qui se sont instaurées au sein de l'école Freinet, relations paraissant être lues au regard de nouvelles exigences, à travers le prisme des responsabilités. On peut les voir transparaître notamment au niveau des *conseils d'enfants* et en particulier des *critiques* qui sont émises : il ne s'agit plus seulement de critiquer un élève parce qu'il est considéré comme l'auteur d'une violence ou d'un désagrément que l'on a subi personnellement mais aussi, d'une manière plus générale, pour manquement aux règles et encore pour manquement à ses responsabilités ou pour abus de pouvoir. On peut ainsi noter une évolution du rapport à l'autre dans la lecture que les élèves font de la relation à leurs pairs, lecture qui se nourrit à la fois des normes valorisées par les enseignants et de leur perception d'une plus ou moins grande adéquation entre le métier d'élève tel qu'il devrait être exercé (notamment en fonction des métiers et des rôles que les élèves sont amenés à remplir) et la manière dont il est habité par les pairs. Cette dimension a pour effet d'étendre considérablement le spectre des déviances alors que le *conseil d'enfants* légitime à travers *les critiques* la réaction sociale à tout écart aux normes de responsabilités, mais aussi, ainsi que précisé *infra*, de justice et de travail.

Cette nouvelle posture, exigeante et critique avec autrui, a aussi des effets sur le regard porté sur les adultes dans une école qui soumet chacun au respect de la règle – élèves comme adultes – et qui attend des individus qu'ils assument les responsabilités qui sont les leurs. La sur-représentation des élèves de l'école Freinet qui disent avoir de mauvaises relations avec les adultes de l'école (14,8% pour une moyenne de 6,7%) – autres que les enseignants – (personnels de la restauration scolaire, assistants d'éducation intervenants ponctuels...) semble ainsi à réinscrire dans un double mouvement : une attitude des adultes concernés qui ne correspond pas aux nouvelles attentes des élèves au regard de la nouvelle

⁸ Si les élèves sont surreprésentés à déclarer des relations « moyennes » avec leurs pairs, la grande majorité dit cependant avoir de « bonnes » et « très bonnes » relations (respectivement : 32,1% et 60,5%).

configuration normative mais aussi une équipe pédagogique qui intègre difficilement des éléments extérieurs s'ils ne font preuve de leur volonté à adhérer au fonctionnement de l'école.

Le travail doit occuper une place centrale pour les enseignants qui rappellent avec insistance aux élèves, en particulier la première année, et lors des entretiens, que : *la classe, c'est un lieu de travail* ou encore, *on est là pour travailler*. Pour les enseignants de cette école, être élève, ce n'est pas seulement être confronté à une situation d'apprentissage, mais aussi apprendre à se poser des questions et trouver une démarche permettant d'y répondre. Outre l'explicitation des attentes enseignantes, la mise en place de structures et de dispositifs, la mise à disposition d'outils sociaux, matériels et organisationnels constitue tout un étayage devant aider les élèves à s'inscrire dans cette dynamique. L'actualisation des normes d'autonomie et de responsabilité (réalisation de leur *plan de travail*, utilisation des *fichiers autocorrectifs*...), leur investissement dans les différents rôles (*écrivain, conférencier*...), montrent l'inscription des élèves de l'école dans un processus de (re)socialisation, processus où, individuellement et collectivement, ils se redéfinissent socialement. Ce travail interactionnel de redéfinition de soi permet de donner un sens spécifique aux situations scolaires. Les pratiques pédagogiques qui sont ici mises en œuvre y contribuent en partant de l'enfant, de son vécu, de situations « vraies », appréhendant l'enfant dans une logique identitaire. Les enseignants s'ancrent ainsi sur ce qu'ils nomment les *connaissances premières* des enfants, celles qui proviennent de leur milieu de vie. Ils sollicitent fortement le lien entre sphère privée et sphère scolaire, par l'utilisation des questionnements des élèves et de leurs expériences personnelles pour en extraire des connaissances scolaires. Ce faisant, ils permettent de lancer des passerelles entre culture scolaire et culture familiale, cultures dont l'inégale distance, pour Bourdieu et Passeron (1970), entre dans l'explication des inégalités face à l'école, cultures dont la confrontation constitue le fond conflictuel de la situation scolaire (Waller, 1932).

L'évolution du rapport au travail est manifeste. Progressivement, le travail devient une activité porteuse d'intérêt (qu'ils y trouvent du plaisir ou y voient une nécessité); les savoirs, quant à eux, désormais investis d'un sens par les questionnements des élèves et leurs usages sociaux, tendent à devenir, pour une part croissante d'entre eux, des objets accessibles porteurs d'intérêt en eux-mêmes, rapport au savoir favorable à la réussite scolaire si l'on se réfère aux travaux de Charlot (1999). Cette évolution se traduit au sein de l'école par une ambiance de travail qui marque tout visiteur. Les élèves de cette école se distinguent nettement de l'ensemble de l'échantillon, année 3, lorsqu'on leur demande ce qu'ils préfèrent dans leur école, par une surreprésentation très significative de la catégorie *activités scolaires* (63,4% à l'école Freinet contre 43,3% pour l'ensemble de la population enquêtée). L'écart se creuse encore si l'on ajoute la catégorie *travail*: respectivement 82,9% et 55,7%, soit plus de 27 points d'écart. Les élèves partagent le sentiment que l'on apprend bien dans leur école.

La production de normes et le dispositif de sanctions prend sens au regard de cette activité centrale qu'est le travail. Le *conseil d'enfants* permet de trouver des réponses aux difficultés qui entravent cette activité. Le fonctionnement démocratique est mis au service des apprentissages en redéfinissant les rapports de pouvoir dans leur articulation aux savoirs (Carra, Faggianelli, 2005). Le travail constitue une valeur partagée au sein de l'école. Il apparaît source de reconnaissance pour les élèves et moteur d'intégration au collectif. La régulation ne passe pas par un traitement individuel des élèves « difficiles » qu'il conviendrait de socialiser pour pouvoir les instruire, tendance qui s'exprime fortement dans certaines écoles d'éducation prioritaire (Chauveau, 2002), mais par les productions scolaires et

le collectif-classe⁹. Les normes mobilisées, les termes employés, les postures développées par les élèves montrent des effets de socialisation que l'on peut donc lier à un fonctionnement et une organisation spécifiques du mode de travail pédagogique. Elle repose sur l'instauration d'une véritable culture d'établissement entendue ici comme *la connaissance socialement partagée et transmise de ce qui est et devrait être* (Gather Thurler, 1994, 209). Cette culture repose sur les principes (cf. *infra*) de la pédagogie Freinet et s'appuie sur ses dispositifs, outils et techniques. Pour qualifier ce qui est et définir ce qui devrait être, les normes le plus souvent mobilisées sont celles de la justice, de la responsabilité mais aussi du travail.

II. La construction d'une image positive de l'école chez les parents d'élèves

La violence s'actualise essentiellement dans les relations entre élèves, sa régulation au sein des écoles – ou son absence –, nourrit les tensions entre parents et enseignants, principale source de violence pour ces derniers. Aussi, pour comprendre l'évolution du phénomène de violence, convient-il de traiter cette dimension de l'analyse, dimension pourtant rarement développée dans les recherches. Ces tensions, alimentées par le type de relations entre ces deux catégories d'acteurs, conduisent à interroger le sens que ces acteurs donnent au phénomène de violence, et au bout du compte à celui attribué à l'école. Il s'agit ici d'appréhender la perception que les parents ont de la violence rencontrée par leur enfant¹⁰ dans l'école étudiée, de réinscrire cette perception dans les relations école-familles et dans leur évolution. Il conviendra là encore d'interroger le rôle du fonctionnement de l'école sur les changements identifiés ainsi que ses effets en terme d'image.

1. De la défiance à la confiance

À la question : *Depuis la rentrée, votre enfant a-t-il subi des violences de la part d'autres personnes (enfants ou adultes) dans son école ?*, un peu plus de 43% des parents répondent par la négative la première année ; ce pourcentage s'élève, année 3, à près de 87%, soit plus de 43 points d'écart. Il faut aussi souligner la chute du pourcentage des enquêtés répondant ne pas savoir ou ne donnant aucune réponse (d'une vingtaine de points, le pourcentage tombant à moins de 3%) alors que croît le nombre de parents qui se prêtent au jeu des questions (de 48 familles, année 1 à 68, année 3)¹¹.

Une série de questions a été posée sur les faits de violence, leur déroulement et leur gestion permettant de dégager des tendances : les *coups*, *insultes* et *brimades* constituent les faits les plus relevés la première année par les parents, même s'ils apparaissent déjà en baisse si l'on compare avec l'année précédente, tendance qui s'accroît ensuite alors qu'apparaissent quelques *disputes* et *bousculades* année 3. Cette tendance fait écho aux résultats mis en évidence à partir des réponses des enfants aux questionnaires. La qualification des incidents notés en violences apparaît de moins en moins pertinente pour les parents. Ainsi à la question : *La dernière fois que c'est arrivé, que s'est-il passé ?*, des

⁹ Voir aussi Jovenet (2006).

¹⁰ Par commodité, nous mettrons le singulier, même si plusieurs enfants d'une même famille peuvent être scolarisés dans l'école.

¹¹ Les questionnaires ont été administrés à domicile par des enquêteurs.

parents répondent par exemple : *c'était sans gravité aucune, juste des petites disputes* (année 2), *de petites histoires entre enfants* (année 3).

Le traitement des questions *Comment avez-vous réagi ?* et *Quelle suite a été donnée à l'affaire ?*, fait apparaître deux types de régulations : les régulations institutionnelles et les régulations endogènes. Les régulations endogènes (se défendre, ou faire appel à la famille ou aux pairs pour répondre à la violence subie) conserveront une part de légitimité : *ils ont réglé ça entre eux* (année 1), *j'ai résolu moi-même le problème* (année 1), *il se défend très bien tout seul* (année 2). Cette légitimité s'assoit sur une double dimension : une socialisation enfantine agonistique d'une part et, d'autre part, une socialisation sociale et familiale au sein de laquelle la force physique constitue un mode de régulation des relations tant intra-générationnelles qu'intergénérationnelles et, l'honneur, dans la conception des rapports sociaux, tient une place importante (Lepoutre, 1997). Ces logiques s'entrechoquent avec les logiques scolaires de régulation des conflits, ces dernières excluant l'emploi de la force.

Les parents attendent cependant des enseignants qu'ils assurent la sécurité de leur enfant à l'école et les interpellent quand ils estiment que ce n'est pas le cas. La plupart des heurts avec les enseignants dans les écoles primaires se cristallisent d'ailleurs sur les incidents et leur gestion perçue comme non satisfaisante, les parents, en particulier en milieu populaire, se sentant plus compétents pour intervenir dans ce domaine que dans celui des apprentissages scolaires. Les parents de cette école s'estiment cependant globalement satisfaits des suites données aux affaires. Ils évoquent les sanctions : *la maîtresse a puni le garçon et ça s'est passé* et d'une manière plus générale les mesures prises : *Les enfants turbulents étaient un peu plus serrés. Plus de surveillance*. Certains évoquent le système de régulation en cours dans l'école : *ils prennent celui qui vient de frapper et ils lui enlèvent des croix, donc l'enfant n'a plus le droit de rien faire, il est scotché au prof*. L'année précédant l'arrivée de la nouvelle équipe semble en revanche souffrir d'un déficit de régulation institutionnelle – *avant les enfants pouvaient se sauver. Maintenant tous les matins et tous les après-midi, le directeur est à la grille* –, accrue par une mise à l'écart des parents : *L'enseignant a dit que ce n'était pas grave, il faut que les professeurs acceptent de parler aux parents. L'enseignante m'a dit que ça ne me regardait pas. Je suis déçue ; j'estime que les enfants peuvent aussi parler à leurs parents* ou encore : *De toute façon, c'était leur dernière année dans l'école. Ils sont partis*. Ce qui apparaît insupportable aux parents, c'est d'une part l'absence de réaction aux violences subies par leur enfant et, d'autre part, leur propre mise à l'écart, les disqualifiant du « jeu ».

Ce sentiment parental tendra ensuite à s'inverser s'accompagnant d'une perception positive du nouveau règlement et de son application. La perception est d'emblée positive (cette représentation s'installe dès le premier trimestre de l'année 1), et le restera malgré des fluctuations. La variation la plus remarquable ici est celle qui concerne les sanctions subies par leur enfant à l'école. Alors que 65,9% des parents déclarent que leur enfant n'a jamais été puni année 1, ce pourcentage, année 3, atteint près de 90% d'entre eux (soit près de 24 points d'écart). Cette évolution est-elle imputable au type de punition privilégié au sein de cette école, à savoir la perte d'autonomie qui ne serait pas considérée comme une véritable sanction par les parents ? La punition traditionnelle – les pensums – et aussi la plus répandue – 38% des élèves de l'échantillon hors école Freinet disent avoir eu à « faire des lignes » – a, quant-à-elle, effectivement disparu. En revanche, les élèves de l'école Freinet se distinguent par les mesures d'isolement, plus des deux tiers en faisant état contre moins d'un quart pour l'ensemble des élèves des autres écoles de l'échantillon. Cette punition est effectivement moins visible pour les parents, puisqu'elle prend place dans le cours de l'activité scolaire contrairement aux pensums qui sont à faire à la maison. Or, les parents ont à

signer régulièrement un document permettant de connaître le comportement de leur enfant à l'école : le « brevet de comportement ». Certains y font référence : *elle a eu une seule croix rouge, elle a tous ses brevets de conduite*. Les parents ont ainsi une perception positive de la capacité de l'école à entretenir un climat de sécurité dans un bon climat éducatif, le discours de certains d'entre eux permettant par ailleurs de repérer leur identification des formes de régulation en vigueur dans l'école et la place donnée aux enfants.

La perception d'une école de plus en plus sûre s'accompagne par ailleurs de celle d'une école qui fait travailler et progresser les enfants dans leurs apprentissages. Les réponses à la question : *Quels sont vos rapports avec le maître de votre enfant ?* montrent simultanément une évolution des relations que les parents disent avoir avec les enseignants. Le pourcentage des parents déclarant avoir de *bonnes et très bonnes* relations avec l'enseignant de leur enfant augmente : il passe de 63,7% (année 1) à 78% (année 3) soit une progression de plus de 14 points. Le pourcentage de non-répondants décroît de 18,2% à 5,9%, soit de plus de 12 points. Si les relations avec l'équipe précédente semblent s'être particulièrement détériorées, avec la nouvelle équipe paraît s'être installé un *état d'esprit différent : cette année, les maîtres sont beaucoup à l'écoute, cette année, on a la possibilité de parler, d'expliquer les choses* ayant des répercussions sur l'attitude de certains d'entre eux : *cette année, ça ne me dérange pas d'aller voir l'institutrice, je vais à l'école plus souvent qu'avant*. La logique critique vis-à-vis de l'école et de ses représentants s'atténue alors que tend à se développer une logique de confiance. Elle est parfois proche d'une délégation éducative, la norme en milieu populaire étant de ne pas intervenir (Dubet, 1997). Elle s'actualise aussi par des contacts plus fréquents avec les enseignants et une présence un peu plus importante aux réunions de parents d'élèves. La plus grande fréquence de ces rencontres constitue simultanément un indice de l'estompement de la logique de retrait défensif et de protection identitaire (de soi et des siens) face au jugement de l'école, logique reposant notamment sur *une relation souterraine mais puissante, où la valeur scolaire de l'élève atteint la valeur éducative et l'identité de sa famille* (Périer, 2005, 126).

L'école répond finalement aux attentes des parents en devant préparer, par le travail, l'avenir de leur enfant, et, en particulier, son insertion socioprofessionnelle dans des conditions qu'ils jugent bonnes en matière de sécurité et de bien-être. Ils voient leur enfant s'investir dans son travail, et même y prendre plaisir. Cette dimension conjuguée à une appréciation fortement positive des relations qu'ils ont avec les enseignants contribue à la construction d'une image positive de l'école. Lorsqu'ils proposent une explication des causes de cette évolution, la *méthode Freinet* est évoquée de manière récurrente : les *croix*, les *couleurs*... soulignant les effets du fonctionnement de l'école sur le comportement de leur propre enfant dans le développement d'une nouvelle posture : *elle se conduit comme une grande, elle a mûri*. On peut ainsi repérer des effets de la politique éducative de l'école non seulement dans la construction du discours des parents, en particulier dans la reprise de termes propres aux enseignants de cette nouvelle équipe, mais aussi, dans l'évolution du rapport des parents à l'école et aux enseignants.

2. Ouverture aux parents et clôture symbolique de l'école

La nouvelle équipe pédagogique arrive cependant dans un climat de défiance. La présentation aux parents d'élèves du projet d'école et des principes pédagogiques sur lesquels il repose est source d'inquiétudes¹². Les préoccupations portent en particulier sur la réalisation

¹² Soulignons cependant que quatre familles ont inscrit leur enfant dans cette école parce qu'elle se réclamait de la pédagogie Freinet.

du programme. Certains considèrent que les enfants vont jouer un rôle de cobaye. Lors de la réunion de parents d'élèves de septembre de la première année, les questions posées aux enseignants laissent apparaître ces inquiétudes : *J'ai eu des questions comme oui mais une école Freinet, est-ce qu'il en existe d'autres en France, est-ce que vous en connaissez les résultats, est-ce que c'est suivi ailleurs ?* (enseignante de CE1, année 1).

Les réunions organisées avec les parents d'élèves (une à la rentrée et une au deuxième trimestre) se sont dirigées à la fois vers le respect du cadre institutionnel de l'Éducation nationale et vers la spécificité de la démarche pédagogique, s'appuyant notamment sur des objets scolaires significatifs pour les parents :

Je présente, en fait je présente la façon dont je travaille par l'intermédiaire des cahiers parce que c'est la référence pour les parents. Donc par l'intermédiaire des cahiers, je présente mon projet de travail en fait. Notre démarche et ce qu'on peut en faire. Donc je prends le cahier, le cahier d'écrivain donc pour expliquer l'expression écrite. Cahier de français pour expliquer l'étude de la langue. Cahier de mathématiques pour expliquer un peu les recherches et le travail individuel aussi. Donc... et après j'ajoute un peu les différents... les moments importants qui sont dans la classe, qui sont les entretiens, qui sont les réunions coopératives, qui sont les lois, je parle surtout de ceux-là et bien sûr les devoirs. Les devoirs en relation avec les cahiers hein! [...] Bon en gros c'est ce qui se dit dans la réunion de parents, enfin c'est assez classique (enseignante de CE2, année 1).

Les entretiens individuels – les enseignants s'efforçant de rencontrer au moins une fois les parents de chacun de leurs élèves – portent sur le travail de l'enfant, ses progrès et ses difficultés tout en précisant l'aide que les parents peuvent lui apporter, dans une tentative, pour certains enseignants, de *ritualisation* de ces temps de travail au domicile familial :

On s'est mis d'accord sur A. parce qu'il manque de cette fluidité dans le langage et donc on s'est mis d'accord avec le père pour ritualiser un moment de lecture le soir et j'ai dit à son père : ça va transformer son expression orale, ça va améliorer sa lecture et ça va lui donner du vocabulaire et ça va améliorer sa lecture [...] j'essaye de ramener à quelque chose de matériel, de matérialiser quelque chose qui va faire que ça va introduire entre le parent et son enfant un acte matériel qui est par exemple la ritualisation des dix minutes de lecture tous les soirs et c'est moi qui l'ai dit, le gamin était là, il a dit d'accord, le père ou la mère a dit d'accord, moi j'ai dit d'accord, on s'est fait un petit contrat à trois tu vois et on y va (enseignant de CM1, année 3).

Au niveau des devoirs, on comprend mieux ce qu'ils doivent faire dit un parent. Le cahier de liaison et le cahier de vie scolaire constituent par ailleurs deux supports importants pour transmettre l'information aux parents et leur donner un aperçu de la vie de la classe et de l'école. Les échanges se réalisent aussi dans l'autre sens, de la famille vers l'école : les *quoi de neuf* constituent ainsi des espaces-temps privilégiés pour faire part au groupe-classe d'expériences extra-scolaires, pour faire circuler des objets entre la famille et l'école, toujours à des fins d'apprentissage.

L'ouverture de l'école et de la classe lors de temps scolaires et péri-scolaires contribue à la construction d'une image plus précise de l'école, d'un fonctionnement moins opaque. L'école s'ouvre ainsi aux parents avec l'instauration de *l'heure des parents*, le samedi matin. Ce temps est consacré à la présentation par les enfants de leurs productions selon une périodicité différente d'une classe à l'autre : tous les quinze jours ou trois semaines

pour les unes à trois ou quatre fois par an pour les autres. Ces temps sont appréciés par les parents qui y assistent. Ils permettent d'appréhender la place de leur enfant dans le groupe. Ils contribuent par ailleurs à une meilleure visibilité du travail de la classe. La participation des parents volontaires aux *ateliers du soir* s'inscrit dans cette logique d'ouverture de l'école aux parents : une vingtaine de parents interviennent ainsi chaque semaine dans l'école prenant en charge trois à quatre élèves, une rotation étant organisée à l'année.

Ces espaces-temps apparaissent essentiels pour familiariser les parents avec l'école, son fonctionnement, les attentes des enseignants, parents dont la grande majorité est sortie rapidement du système scolaire alors que d'autres n'ont pas poursuivi de scolarité en France. Le cadre des rencontres, la forme et le contenu instituent le rôle de parent d'élève, sa place au sein de l'école ; la circulation des objets scolaires, leur régularité positionnent les parents dans un rapport institué à la classe ; elle apparaît propice aux échanges parents-enfants sur l'école et les activités scolaires, offrant des points d'appui à l'accompagnement parental.

Chaque enseignant est convaincu de l'importance des parents dans la réussite de la scolarité de leur enfant, mais les doutes sur les effets des actions entreprises en leur direction restent tenaces, d'autant plus que, malgré une présence plus importante des parents à l'école, des échanges plus fréquents, une part reste à distance. Si une évolution concernant le rapport des parents à l'école est notée ainsi qu'une réduction des incompréhensions de départ sur la pédagogie de l'équipe, l'adhésion des parents au projet d'école reste une question entière pour les enseignants alors que les heurts qui ont pu se produire avec certains d'entre eux donnent le sentiment d'une situation fragile.

Cadre institutionnel et loi, règlement intérieur de l'école et conseil des maîtres, projet pédagogique et positionnement d'équipe constituent les éléments essentiels sur lesquels chacun des enseignants tend à s'appuyer pour gérer les conflits et réguler les interactions avec les parents d'élèves¹³. Dans ce contexte, marqué par ailleurs de « violences urbaines », les relations avec les parents d'élèves se construisent dans la tension entre une ouverture de l'école et sa fermeture en dehors des espaces-temps prévus à cet effet, l'objectif étant de délimiter et de faire respecter une frontière symbolique entre l'extérieur et l'intérieur :

Elle [mère d'élève] est rentrée à un moment où elle a pas à rentrer, donc là, c'est toujours le rappel de, de rester sur un espace, qui, que l'on clôture d'une certaine manière volontaire, pour le protéger à un moment donné, on veut bien, il y a une ouverture sur la vie, le travail, etc., mais il y a une clôture sur les faits de violence qu'on ne veut pas voir rentrer dans l'école, d'agression verbale ou physique hein (enseignant de CM2, année 3).

Malgré les difficultés relevées, au terme de trois années de fonctionnement, l'image de l'école est devenue positive. L'arrêt de la fuite de population et des demandes de scolarisation hors carte scolaire peuvent être vus comme un des effets de la confiance accordée à la nouvelle équipe pédagogique, effet d'autant plus notable que l'« inertie » des mauvaises réputations est toujours forte. Ce renversement d'image se réalise au prix d'une forte mobilisation d'équipe pour construire collectivement de nouvelles relations avec les parents reposant sur une définition du statut de parent d'élève et de leur place et l'organisation des relations entre eux et l'institution.

¹³ Faute de place, la gestion des incidents ne peut être développée ici. Voir la partie correspondante du rapport de recherche : Carra, 2006a.

III. Mobilisation de l'équipe et construction d'une figure d'école

La monographie de l'école montre combien l'évolution de ces résultats, tout particulièrement en matière de violence, relève de la capacité de l'équipe à construire une norme d'établissement qui apparaît propice à l'établissement d'une configuration éducative favorable à un « bon » climat. Pour autant, les écoles fonctionnant en pédagogies alternatives ne parviennent à exister qu'à la marge du système éducatif. L'étude des conditions de création et de fonctionnement de l'école Freinet montre l'importance des difficultés rencontrées tout en révélant en creux que l'approche pédagogique ne constitue pas une entrée privilégiée par le ministère de l'Éducation nationale dans la lutte contre la violence (Carra, Faggianelli, 2006), puisqu'elle considère à l'inverse que la violence empêche l'exercice didactique.

1. Naissance d'un « groupe scolaire expérimental Freinet »

Le groupe scolaire « Freinet » voit le jour en 2001 dans un quartier populaire de la banlieue lilloise. La nouvelle équipe accède à une maternelle et à une école élémentaire. Le projet de la création de ce groupe résulte de la convergence de deux grandes logiques : celle de membres de la régionale de l'ICEM¹⁴ qui souhaitent pouvoir travailler au sein du même groupe scolaire pour élaborer et mettre en œuvre un projet commun de la petite section au CM2 ; celle d'un inspecteur de circonscription (IEN) qui cherche les moyens de « remonter » le groupe et de lutter contre l'échec scolaire.

Malgré un contexte institutionnel apparemment non défavorable aux innovations¹⁵, nombreuses seront les difficultés rencontrées. Le rôle de l'inspecteur de circonscription sera déterminant dans le montage du dossier et les stratégies développées en direction de la hiérarchie, de l'équipe pédagogique alors en place, du maire, des syndicats... L'inscription dans la perspective de la création de pôles d'excellence en REP, création souhaitée par le ministère, constitue un des arguments employés par l'inspecteur de circonscription. Cette inscription en REP constitue par ailleurs un enjeu pour les membres de l'ICEM qui affirment leur volonté politique de construction d'une *école populaire et laïque*. Tenant à un affichage qui permette de les démarquer pédagogiquement des autres écoles, ils se donnent de surcroît la qualification de « groupe scolaire expérimental » malgré les réticences de l'inspecteur de circonscription qui craint une évolution de l'école vers une « expérimentation vitrine ». On voit là se dessiner le jeu social de l'innovation, traversé par des stratégies dont les enjeux peuvent être divergents, enjeux qui se posent ici à la fois en termes de reconnaissance et de projet pédagogique, social et politique : *Amener les enfants, en partant de leurs créations, productions et de leurs propositions, à un niveau de savoirs et de culture qui devra convenir aux exigences des programmes de l'école et à notre projet politique et social* constitue ainsi l'un des objectifs que se donne l'équipe dans le projet du groupe scolaire.

L'affichage de la dimension politique ajoute aux difficultés pour obtenir l'aval de l'institution ; un autre obstacle de taille est à surmonter : la constitution de la nouvelle équipe pédagogique qui, selon les souhaits de l'ICEM, doit être constituée d'enseignants volontaires, proposés par la Régionale Nord/Pas-de-Calais, membres du mouvement pédagogique et ayant travaillé au sein de ses chantiers depuis au moins trois ans. L'acceptation de cette demande implique le départ de l'ensemble des enseignants alors en place et une dérogation

¹⁴ Institut Coopératif de l'École Moderne.

¹⁵ Rappelons, pour mémoire, la création du CNIRS (Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Scolaire) en octobre 2000, et sa disparition, deux ans plus tard.

aux règles du mouvement¹⁶. Proposition est faite par l'inspecteur de circonscription de les faire bénéficier d'un code prioritaire pour une nouvelle affectation à la rentrée 2001. Après négociation avec les différents acteurs concernés et passage devant les instances paritaires, les enseignants de l'ICEM voulant participer à ce projet sont finalement mutés dans les écoles du groupe scolaire. La nouvelle équipe comprend alors neuf enseignants dont le responsable régional de l'ICEM, quatre en maternelle, cinq en élémentaire, avec respectivement 79 et 89 élèves. C'est ainsi au terme de longues années que se concrétise le projet.

Les difficultés rencontrées pour mettre en œuvre le projet ne sont pas spécifiques à ce groupe scolaire mais, comme l'indique Viaud (2005) apparaissent récurrentes quand il s'agit d'équipes se réclamant de pédagogies alternatives ; elle précise que s'ajoutent à ces difficultés d'ouverture des conditions de fonctionnement difficiles et un statut presque toujours précaire. Le groupe scolaire Freinet est dans ce cas, la reconduction du projet étant soumise à évaluation. Cette évaluation est double : institutionnelle tout d'abord, rappelant ainsi que les objectifs de cette équipe restent les mêmes que toute autre équipe pédagogique – tout comme les moyens de fonctionnement –, universitaire aussi, une équipe d'enseignant-chercheurs ayant pour objectif, l'évaluation des effets de ce mode de travail pédagogique sur les apprentissages des élèves¹⁷. L'évaluation court sur cinq années : de celle-ci a dépendu la prolongation de l'existence institutionnelle du groupe scolaire dans ses modalités de fonctionnement et la constitution de son équipe.

2. Un travail d'équipe conséquent autour d'un projet pédagogique fort

Le travail constitue l'entrée choisie par l'équipe pédagogique pour faire évoluer les résultats de l'école. C'est par le travail et le fonctionnement de l'école en pédagogie Freinet que les problèmes de violence doivent pouvoir se résoudre. L'analyse des entretiens menés avec les enseignants montre une convergence des représentations selon lesquelles la violence a diminué ; ce qu'il en reste n'est plus considéré comme un problème endémique par les enseignants, même si elle peut réapparaître sporadiquement :

Quand on y est, moi je pense qu'il n'y a plus de violence... comment je dirais ça... générale, sous-jacente, d'un peu partout, de tous les coins, ça non je trouve qu'il y en a plus. [...] je trouve que dans l'école on n'a pas tant... on n'a pas beaucoup de problèmes de violence [...]. On a moins d'enfants qui reviennent de récréation avec des bosses ou... parce qu'ils se sont télescopés, ou parce qu'ils se sont renversés ou... moi je trouve qu'on soigne relativement peu d'enfants par exemple à la récréation. C'est quand même un signe, ça veut dire que, même hors le fait de se taper à coups de poing, quand tu as pas eu beaucoup d'accidents, c'est quand même le signe que t'as pas eu des jeux où on a passé son temps à courir comme des fous sans faire attention à personne autour de nous. Ça, moi, je trouve qu'on n'a pas trop [...]. Moi je trouve que c'est assez tranquille (enseignante de CE1, année 3).

La violence n'est plus cette agitation permanente, cette tension de tous les instants donnant lieu à une multitude d'incidents dont parlent les enseignants en septembre de l'année 1 et qui constituent un obstacle pour le travail ; elle n'apparaît plus repérable que chez certains élèves. Le remplacement des maîtres Freinet fait cependant apparaître la fragilité de la situation pédagogique : l'exemple des trois semaines de remplacement de l'ensemble de

¹⁶ Il s'agit des règles qui régissent les mutations des professeurs des écoles.

¹⁷ L'évaluation universitaire, ses conditions, ses critères sont développés dans Reuter, Carra, 2005.

l'équipe partie en formation lors de la quatrième année montre un effondrement de cet ordre scolaire, déstabilisant, plus ou moins profondément selon les classes, ce qui avait été progressivement mis en place.

L'instauration d'un ordre scolaire apparaît ainsi passer par un travail continu, de longue haleine, une vigilance de tous les instants. L'importance des difficultés rencontrées lors des remplacements peut interroger le degré d'intériorisation des normes scolaires par les élèves mais aussi s'analyser comme un effet de cette intériorisation, décrédibilisant les enseignants ne respectant pas les principes de fonctionnement de l'école et la place qui est accordée aux élèves.

C'est au prix d'un travail d'équipe soutenu et conséquent que les enseignants parviennent à faire cependant évoluer la situation, travail d'équipe permettant de construire une cohérence des actions éducatives et une cohésion des pratiques professionnelles. Outre les conseils hebdomadaires des maîtres, les enseignants échangent quotidiennement autour de leur travail, presque tous restant déjeuner à l'école. Des ateliers se déroulent chaque soir de la semaine prolongeant la journée de travail des enseignants. Chaque année des stages d'école sont demandés dans le cadre de la formation continue et réunissent l'ensemble de l'équipe. Ils constituent des temps permettant aux enseignants de faire un point sur certaines dimensions du projet d'école, les échanges organisés avec l'équipe d'enseignants-chercheurs les amenant par ailleurs à interroger leurs pratiques tout comme le retour réalisé par l'IEN sur les évaluations institutionnelles. La réflexion engagée au sein de l'équipe se poursuit par ailleurs au sein du mouvement pédagogique de l'ICEM et par des écrits. Elle se prolonge aussi pour certains d'entre eux par l'action syndicale. La croyance des enseignants en leur mouvement pédagogique apparaît être un puissant moteur d'engagement tant dans les activités d'enseignement, de concertation, que de formation. Les enjeux de ce projet conduisent par ailleurs l'équipe à inscrire l'école dans une logique de promotion et d'exposition, multipliant les contacts (avec des représentants de l'institution, des chercheurs, des médias nationaux et internationaux...) ¹⁸.

L'équipe apparaît soudée, réunie autour d'un projet pédagogique fort. Ce qui soude l'équipe et qui donne sens et cohérence à l'action, c'est son projet pédagogique construit à partir de principes forts, principes auxquels adhère chacun des enseignants :

Ses principes sont essentiellement constitués par des conceptions de l'enfant (sujet toujours-déjà social, acteur hors de et dans l'école, désireux de savoir et capable d'apprendre pourvu qu'on lui crée un milieu favorable), des apprentissages (chacun peut apprendre mais à partir d'un questionnement à susciter en relation avec son vécu, chacun apprend selon des modalités propres à respecter et à étayer ; les apprentissages articulent des actions qui font sens pour l'élève et une réflexion sur ces actions...), de la pédagogie (l'importance des dispositifs, communs à tous, qui favorisent l'entrée dans la tâche, son effectuation et l'appropriation du sens des activités ; l'enseignant comme garant de la sécurité et de conditions d'études favorables, comme constructeur de situations favorables et comme recours...). Ces principes sont alliés à des valeurs éthico-politiques notamment autour de l'institution de la démocratie au sein de l'école (non comme discours ou objet de réflexion mais comme règles à construire et à respecter – y compris par les enseignants – et comme conseils à faire fonctionner), de

¹⁸ Le stage de formation de trois semaines, mobilisant tous les maîtres de l'école lors de la quatrième année, a pu mettre au jour les tensions entre logique du travail au sein de l'école et logique de promotion de ce travail en dehors de l'école, montrant par ailleurs la fragilité de la situation (cf. *supra*).

la coopération et de l'entraide (et non de la compétition), du respect mutuel (entre pairs, entre professeurs et élèves, entre professeurs et parents...), de l'action éducative conçue comme moyen d'émancipation et contribution à une société meilleure. De surcroît, ces éléments sont articulés sur un autre principe fondamental selon lequel ces conceptions n'ont de sens qu'actualisées au sein de pratiques qui permettent aux élèves de les éprouver (Reuter, Carra, 2005, 47-48).

Au terme des cinq années de fonctionnement, l'institution scolaire se montre satisfaite des évaluations qu'elle a menées alors que l'inspecteur de circonscription souligne les effets observés sur les résultats des autres écoles au sein du même REP. L'évaluation universitaire est elle-même globalement positive tout en pointant des résultats moins hétérogènes (Reuter, 2007) – donc moins inégalitaires. La réputation de l'école la rend désormais attractive dans les classes moyennes. Des travailleurs sociaux envoient par ailleurs des « enfants en très grande difficulté », l'école Freinet leur apparaissant comme « la seule pouvant encore faire quelque chose ». À Paris, s'est tenu, en 2007, le 48^e congrès international de l'ICEM : « Pédagogie Freinet et éducation du travail : une pédagogie de la rupture pour construire l'école populaire ». La « réussite du groupe scolaire » était au centre du congrès alors que les résultats universitaires donnaient une nouvelle légitimité au mouvement pédagogique. L'école a ainsi réussi à obtenir une reconnaissance institutionnelle alors que les membres de l'équipe se sont retrouvés sur le devant de la scène au sein du mouvement pédagogique. Au terme de ces cinq années de fonctionnement, une figure d'école s'est imposée dans le paysage local et national, sa renommée dépassant les frontières françaises.

Conclusion

Les normes ont sensiblement évolué chez les élèves, évolution pesant sur les représentations du phénomène de violence. La forte déqualification idéologique dont il fait l'objet aujourd'hui, sous des formes de plus en plus diversifiées, a pour corollaire une extension du champ de définition de la violence. Le fonctionnement des *conseils d'enfants* produit, quant à lui, autant d'élèves que d'entrepreneurs de morale, légitimés à la fois à produire de la norme et à la faire respecter. Les situations qu'ils vivent sont désormais lues par les élèves à partir d'une nouvelle grille qui se construit de manière privilégiée dans ce dispositif constituant un lieu de socialisation où se construisent de nouvelles compétences sociales pour réguler la vie scolaire. Le règlement mais aussi les dispositifs, outils, rituels instituant la norme scolaire, contribuent à asseoir cet espace dans son articulation au savoir.

La perception par les parents d'une baisse du phénomène de violence, le plaisir largement partagé de leur enfant à aller à l'école et le travail par la place centrale qu'il occupe dans le fonctionnement scolaire, contribuent à la construction d'une image positive de l'école chez les parents d'élèves. Ce renversement d'image s'appuie aussi sur une amélioration de leurs relations aux enseignants. L'organisation de ces relations, la détermination du cadre au sein duquel elles se déroulent, la définition du rôle et de la place des parents dans le règlement d'école contribuent à instituer le parent d'élève. Le processus de déqualification-requalification des parents dans la scolarité de leur enfant et au sein de l'école contribue à réduire les tensions école-familles.

L'évolution des résultats scolaires et l'affirmation du respect du cadre institutionnel stabilise les relations avec l'institution scolaire. La publicité des résultats, l'affichage du

fonctionnement spécifique de l'école – en ouvrant largement l'école aux visiteurs lors du temps scolaire et en répondant aux sollicitations médiatiques – favorise la construction d'une figure d'école. Pour autant la situation reste fragile. Elle dépend d'une forte mobilisation d'équipe reposant sur un projet d'école auquel chacun des enseignants adhère. C'est grâce à cette mobilisation que se construira une « norme » d'école permettant une forte cohésion capable de peser sur l'évolution du climat d'école.

Cécile Carra

CESDIP et IUFM Nord/Pas-de-Calais – Université d'Artois

Immeuble Edison

43, boulevard Vauban

78280 Guyancourt

France

cecile.carra@lille.iufm.fr

Annexe méthodologique

Face à la dépendance de la définition de la violence du point de vue des acteurs, nous avons adopté une méthodologie prenant acte de leurs perceptions, et plus particulièrement une enquête s'inscrivant dans la logique de l'enquête de victimation. Mises en œuvre pour la première fois au sein du système scolaire français en 1994 (Carra, Sicot, 1997), les enquêtes de victimation consistent à appréhender les violences, non plus du point de vue des institutions, mais de celui des victimes, en les interrogeant sur les faits qu'elles ont vécus. C'est dans cette veine que s'inscrit cette enquête quantitative. Sa particularité est toutefois de s'articuler à une enquête de violence autodéclarée : nous avons aussi demandé aux enquêtés s'ils avaient été auteurs de violences. Ces deux dimensions, conjuguées à leur perception de la violence dans leur école, constituent les trois indicateurs de cette recherche pour appréhender le climat de violence (évalué à partir d'un « score violence »). Cette démarche permet de saisir sans les dissocier une perception, un acte et son vécu par les individus.

Les questionnaires comportent ainsi des questions portant non seulement sur les violences subies, commises ou perçues depuis le début de l'année scolaire, leurs circonstances et conséquences, mais aussi sur le climat de l'école. Des critères relatifs au lieu d'implantation des écoles et au recrutement social des élèves ont été intégrés aux questionnaires et complétés par ailleurs auprès du rectorat. Les questions ouvertes ont donné lieu à une analyse de contenu permettant de construire les catégories de violence et de comprendre la perception des enquêtés sur le climat de leur école. Plus de 2 000 questionnaires élèves ont été ainsi analysés de même qu'une centaine de questionnaires enseignants. Les écoles retenues constituent un échantillon représentatif des écoles primaires du département du Nord, construit en fonction de trois grands critères : le classement institutionnel des écoles (« éducation prioritaire », « zone violence » et « ordinaire » (pour celles qui ne font l'objet d'aucun classement de la part de l'institution scolaire), leur taille et leur situation géographique. Cet échantillon comprend 31 écoles, intégrant des couples permettant des comparaisons d'écoles pourvues des mêmes critères discriminants. Les écoles 2.1. et 2.2. - au centre de cet article - constitue un de ces couples. Les résultats de ce questionnaire permettent de mettre en perspective les spécificités de l'école Freinet étudiée ici, année 3, en termes de violence et de climat. Les données diachroniques recueillies pendant trois ans au sein de l'école Freinet, contribuent, quant à elles, à faire émerger les processus à l'œuvre dans l'évolution de la configuration éducative de l'établissement.

BIBLIOGRAPHIE

- BECKER H. S., 1985, *Outsiders*, Paris, Métailié.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction*, Paris, Minuit.
- BRESSOUX P., 2000, Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves, in VAN ZANTEN A. (éd.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 198-207.
- CARRA C. (ed.), 2006a, *Violences à l'école élémentaire, approche quantitative et comparative, le cas du département du Nord*, Rapport de recherche R/RIU/03/005 IUFM du Nord/Pas-de-Calais, CESDIP.
- CARRA C., 2006b, Univers de violence des enseignants, systèmes de régulation et pratiques professionnelles, in REUTER Y. (éd.), *Effet d'un mode de travail pédagogique Freinet en REP*, Rapport de recherche IUFM du Nord/Pas-de-Calais R/RIU/05/011, Université Charles de Gaulle Lille 3, 15-35.
- CARRA C., 2008, Violences à l'école élémentaire. Une expérience enfantine répandue participant à la définition du rapport aux pairs, *L'Année sociologique*, 58, 2, 318-336.
- CARRA C., 2009 (à paraître), *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*, Paris, PUF.
- CARRA C., FAGGIANELLI D., 2005, Quand une école bouscule les normes. Étude d'une école expérimentale Freinet en réseau d'éducation prioritaire, *VEI Diversité*, 140, 85-92.
- CARRA C., FAGGIANELLI D., 2006, *École et violences*, Paris, La documentation française, coll. Problèmes politiques et sociaux, 923.
- CARRA C., PAGONI M., 2007, Construction des normes et violences scolaires», in REUTER Y. (éd.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 31-62.
- CARRA C., SICOT F., 1997, Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation, in CHARLOT B., EMIN J.-Cl. (Éds), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 61-82.
- CHARLOT B., 1999, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT B., EMIN J.-Cl. (Éds), 1997, *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- CHAUVEAU G., 2002, *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*, Paris, RETZ.
- COUSIN O., 1998, *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF.
- DEBARBIEUX É., 1996, *La violence en milieu scolaire, Tome I : État des lieux*, Paris, ESF.
- DUBET F. (ed.), 1997, *École, Familles : le malentendu*, Paris, Textuel.
- DUBET F., COUSIN O., GUILLEMET J.-P., 1989, Mobilisation des collèges et performances scolaires, *Revue française de sociologie*, XXX, 2, 235-256.
- DURU-BELLAT M., 2002, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.
- FRANCIS V., 2000, Les mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution, *Les Sciences de l'éducation*, 33, 4, 83-105.
- GASPARINI R., 2000, *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Paris, Grasset.
- GATHER THURLER M., 1994, L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, in CRAHAY M. (éd.), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, 203-224.
- GOTTFREDSON G. D., GOTTFREDSON D. C., 1985, *Victimization in schools*, New York, Plenum Press.
- GRISAY A., 1997, L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, *Les dossiers d'Education et Formations*, 88.
- JANOSZ M., GEORGES P., PARENT S., 1998, L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu, *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27, 2, 285-306.
- JOVENET A.-M., 2006, Pédagogie et prise en charge des enfants en souffrance, in REUTER Y. (éd.), *Effet d'un mode de travail pédagogique «Freinet» en REP*, rapport de recherche IUFM Nord/Pas-de-Calais, R/RIU/04/007, Université Charles de Gaulle – Lille 3, 63-88.
- LEPOUTRE D., 1997, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.

- MEURET D., 2000, Établissements scolaires : ce qui fait la différence, *L'Année sociologique*, 50, 2, 545-556.
- MEURET D., MARIVAIN T., 1997, Inégalités de bien-être au collège, *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 89.
- MICHAUD Y., 1999, *La violence*, Paris, PUF.
- PAGONI M., 2006, Construire des apprentissages en éducation civique et morale, in REUTER Y. (ed.), *Effet d'un mode de travail pédagogique « Freinet » en REP*, rapport de recherche IUFM Nord/Pas-de-Calais R/RIU/04/007, Université Charles de Gaulle – Lille 3, 235-262.
- PATY D., 1981, *Douze collèges en France*, Paris, La Documentation française.
- PÉRIER P., 2005, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- PEYRONIE H., 1999, *Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette Éducation.
- REUTER Y. (ed.), 2007, *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.
- REUTER Y., CARRA C., 2005, Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif ». L'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet », *Revue française de pédagogie*, 153, 39-53.
- VAN ZANTEN A., 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F., KHERROUBI M., ROBERT A. D., 2002, *Quand l'école se mobilise*, Paris, La Dispute.
- VIAUD M.-L., 2005, Quoi de neuf du côté des établissements expérimentaux ?, *VEI Diversité*, 140, 73-81.
- WALLER W. W., 1932, *The sociology of teaching*, New York, Wiley and Sons.

Summary

This article presents the monograph of a primary school which is located in an urban environment and receiving a public sprung from the most precarious popular classes. Three years after the coming of a new pedagogical team claiming with the Freinet pedagogy, this school which was then avoided because of violence problems, not only got rid of its bad reputation but also became attractive. The analysis of the data collected during five years in this school and the comparison with thirty other schools make become visible an « establishment effect » based on an important team work around a strong pedagogical plan, structuring the professional practices and terms with the pupils and their parents.

KEY-WORDS: VIOLENCES IN PRIMARY SCHOOL – FREINET PEDAGOGY – ESTABLISHMENT EFFECT – TEAMWORK – PART OF THE PUPILS – PLACE OF THE PARENTS

Zusammenfassung

Dieser Beitrag präsentiert die Untersuchung einer Grundschule in einem städtischen Umfeld, die geprägt ist durch Schüler und Schülerinnen aus den am meisten präkarisierten unteren Schichten. Drei Jahre nach dem Wechsel des pädagogischen Personals und der Entwicklung einer neuen pädagogischen Konzeption auf der Grundlage von Freinet hat sich nicht nur die Reputation der Schule, die sich vorher durch Gewaltprobleme auszeichnete, deutlich gebessert, vielmehr ist mittlerweile die Schule sogar attraktive geworden. Die Analyse aus einem fünf Jahre umfassenden Zeitraum in dieser Schule und im

Vergleich zu 30 anderen Schulen zeigt einen deutlichen « institutionellen Effekt », der auf konsequente Teamarbeit um ein starkes pädagogisches Programm aufbaut, das sowohl Schüler und Schülerinnen als ihre Eltern mit einbezieht.

Sumario

Este artículo presenta la monografía de una escuela elemental situada en un ambiente urbano y que acoge un alumnado proveniente de los sectores populares más desfavorecidos. Pasados tres años de la llegada al colegio de un nuevo equipo pedagógico que aplica la pedagogía de Freinet, esa escuela, de la que antes se huía por problemas de violencia, no solamente ha perdido su mala reputación, sino que se ha vuelto atractiva. El análisis de los datos recogidos en la escuela durante cinco años y la comparación con otras treinta escuelas muestran un efecto-establecimiento que reposa sobre un trabajo de equipo consecuente, alrededor de un proyecto pedagógico fuerte, que estructura las prácticas profesionales y las relaciones con los alumnos y sus padres.