

*Vous consultez***Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée***par* **Dominique Bodin** [^{*}]UFR STAPS de Rennes2 Campus La Harpe CS 24414 Avenue Charles Tillon F-
...*et* **Luc Robène** [^{**}]UFR STAPS de Rennes2 Campus La Harpe CS 24414 Avenue Charles Tillon F-
...*et* **Stéphane Héas** [^{***}]UFR STAPS de Rennes2 Campus La Harpe CS 24414 Avenue Charles Tillon F-
...*et* **Catherine Blaya** [^{****}]Université Bordeaux 2 LARSEF (EA 2965) 3 ter, place de la Victoire F-33076
...**RACCOURCIS**[Résumé](#)[Plan de l'article](#)[Pour citer cet article](#)**CITÉ PAR...**[Articles de revues \[1\]](#)**VOIR AUSSI**[Sur un sujet proche](#)**DÉVIANCE ET SOCIÉTÉ**

2006/1 (Vol. 30)

Pages : 130**Affiliation** : Numéros antérieurs disponibles sur www.persee.fr**DOI** : 10.3917/ds.301.0021**Éditeur** : Médecine & Hygiène**À PROPOS DE CETTE REVUE****SITE INTERNET****ALERTE E-MAIL**

Veuillez indiquer votre adresse e-mail pour recevoir une alerte sur les parutions de cette revue.

[Voir un exemple](#)

Votre e-mail

S'INSCRIRE →[ARTICLE PRÉCÉDENT](#)**PAGES 21 - 40**[ARTICLE SUIVANT](#)**VIOLENCES À L'ÉCOLE ET EPS : UN CAS À PART ?**

La question des violences à l'école est fréquemment abordée à partir de trois grands thèmes : la construction sociale de la violence (Debarbieux, 1996, Debarbieux, Garnier, Montoya et Tichit, 1999; Gottfredson, 2001), la résultante des problèmes sociaux dus à la déstructuration de la société industrielle et, enfin, la crise des institutions dont celle de l'institution scolaire (Dubet, 2002).

Malgré cette pluralité d'approches par des champs scientifiques souvent distincts, il existe néanmoins *une profonde convergence dans les recherches actuelles sur la violence à l'école : elles prennent le parti d'écouter les victimes, de ne les enfermer ni dans la négation, ni dans la culpabilisation* (Debarbieux, 2001, 18). Cependant les enquêtes de victimation s'intéressent davantage aux élèves qu'aux enseignants pour une raison somme toute simple : les violences qui se donnent à voir dans nos écoles, en France du moins, concernent en premier lieu les élèves entre eux, que ce soit en nombre « d'incidents », en fréquence d'apparition ou en dureté des événements. Peu d'études, pour ne pas dire aucune, s'intéressent au fait que certains enseignants sont davantage, ou à l'inverse, moins victimes que d'autres. Il est aisé de comprendre cette hésitation à aborder ce problème car, dépassant la simple question de la victime émissaire (Girard, 1972) se trouvent posées des interrogations délicates qui concernent l'enseignant victime dans sa personnalité (qualités personnelles mais aussi relationnelles) et dans sa praxis quotidienne (pédagogie mise en œuvre, matière enseignée...). Ces entrées constituent ainsi des points sensibles susceptibles de stigmatiser davantage celui qui bien souvent ne comprend et n'accepte plus ces violences, lesquelles, quotidiennement, l'affaiblissent dans son métier mais aussi aux yeux des autres.

Enfin, ce questionnement nous renvoie également au rapport de domination hommes/femmes qui peut exister dans certains quartiers ou, plus largement, au sein de certaines cultures.



[1] Notion introduite par Olwens (1993,1999) que l'on peut...

Si l'Éducation Physique et Sportive (EPS), comme l'ensemble des disciplines scolaires, en France, est confrontée au problème des violences, quelles que soient les formes prises par celles-ci (incivilités, violences symboliques, *bullying* [1], violences physiques, etc.) et quels que soient les canaux et liens structurels que ces violences empruntent (élèves/élèves, garçons/filles, enseignants/élèves, élèves/système, etc.), elles semblent, de l'avis même des enseignants concernés, moins flagrantes et moins prégnantes que dans les autres disciplines. Quelles peuvent en être les causes ? Faut-il les chercher dans l'intérêt des élèves pour cette discipline particulière ? Dans le rapport à la violence que peuvent entretenir et tolérer des enseignants aussi différents qu'un professeur d'EPS ou de mathématiques ? Dans la synergie entre élèves et enseignants qui s'inscrit au principe même d'une discipline longtemps considérée comme « à part » au sein de l'institution scolaire ? Dans la prise en considération par les enseignants d'EPS, mais également par les programmes officiels, du contrôle de la violence ? Dans la formation de ces mêmes enseignants, privilégiant au même titre que les savoirs à transmettre, la relation pédagogique et la gestion des affects ?

3

UNE ENQUÊTE DE TERRAIN

C'est à ces questions que tente de répondre cet article à partir d'une étude réalisée en 2002 dans 8 collèges (6 publics et 2 privés) des régions d'Aquitaine et de Bretagne. Ces collèges sont tous en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) et ont été choisis en fonction de cette caractéristique principale.

4

Deux méthodes d'investigation ont été utilisées :

5

- Un questionnaire d'autorévélation de la violence auprès des élèves (N = 2 358) inspiré des travaux de Debarbieux (1996), ainsi qu'un questionnaire de perception de la violence auprès de l'ensemble des enseignants de ces établissements.
- Des entretiens semi-directifs sous forme de récits de vie (Becker, 1986; Demazière, Dubar, 1997) avec des élèves « violents » (23), avec des professeurs enseignants diverses matières (38 : 16 hommes et 22 femmes) et, enfin, auprès des professeurs d'EPS (17 : 9 hommes et 8 femmes) tous volontaires.

Ce sont quasi essentiellement les entretiens qui seront exploités dans cet article. Les thèmes abordés ont fait l'objet d'une reconstruction *a posteriori*, car l'objectif était de saisir et comprendre, non pas un discours convenu répondant à la logique de la *présentation publique, donc l'officialisation d'une représentation privée de sa propre vie* (Bourdieu, 1986,71), mais au contraire des confidences sur leurs pratiques sociales et/ou professionnelles telles qu'ils l'auraient fait à des intimes. Nous ne sommes cependant pas dupes du jeu qui se joue entre l'interrogateur et l'interrogé, de la subjectivité des propos tenus (Morin, 1984; Goffman, 1973,1974) et de l'interprétation qu'il faut faire des dits et des non dits. Ce travail du *donné aux données* a été réalisé à partir de la méthode de l'analyse structurale des récits de Demazière et Dubar (1997) en recherchant les *homologies structurales* de ces différents récits. Cette étude n'est, de fait, pas généralisable, elle est un point de vue qui met en exergue les ruptures sociales : elle souligne les similitudes, ou par un jeu de miroir les différences, entre les trajectoires personnelles des enseignants, des élèves dans le cadre de leurs vécus et ressentis mais également dans leurs interactions quotidiennes. Postulant que la violence n'est pas induite seulement par la position sociale des individus, mais, produite par eux, dans le

6

cadre d'interactions, nous reprendrons à notre compte l'aphorisme de Garfinkel et nous la considérerons non pas comme une chose, mais, comme « un accomplissement pratique », résultant de la manière dont les individus interprètent le monde. Nous chercherons donc à mettre en évidence les règles et le contexte, conditionnant les interactions, susceptibles d'engendrer ou prévenir la violence.



Il s'agira de compléter cette approche par une analyse plus spécifiquement orientée vers la logique des acteurs, susceptible de guider au-delà de l'analyse, une intervention sociologique davantage réaliste. Comme le suggèrent Crozier et Friedberg *tous les phénomènes ont un sens et correspondent à une rationalité à partir du moment où ils existent* (1977,456). C'est cette rationalité qu'il faut tenter de retrouver en recueillant l'expérience vécue des participants, les stratégies mises en place pour arriver à leurs fins, en comparant leurs dires, inévitablement subjectifs, du fait que chaque acteur perçoit la réalité sociale de son propre point de vue, afin de les infirmer, les confirmer ou les interpréter avec ceux d'autres acteurs, parce que *ce n'est qu'en reconstruisant de l'intérieur la logique propre des situations telle qu'elle est perçue et vécue par les acteurs eux-mêmes qu'il [le chercheur] pourra découvrir les données implicites par rapport auxquelles seules leurs conduites, apparemment aberrantes, prennent sens et signification* (Crozier, Friedberg, 1977,456). Enfin, le raisonnement sur les écarts, c'est-à-dire sur les données qui s'écartent de ce qui devrait normalement se passer, est fondamental car ils *fournissent les points à partir desquels son raisonnement peut s'articuler et se développer* (*ibid.*, 457-458). Il souligne et explicite les satisfactions (*versus* les insatisfactions) des uns et des autres protagonistes au sein des situations pédagogiques, ici, de l'EPS.

7

D'emblée se trouve posée la question de la définition de la violence. Chacun perçoit-il la violence de la même manière ? De toute évidence non. Le terme de violence n'est pas unitaire. Il ne renvoie pas à une réalité intangible. La perception de la violence varie tout à la fois selon le sexe, l'intensité de la victimation, la répétition des agressions, la multivictimation (Debarbieux, Blaya, Bruneaud, Cossin, Mancel, Montoya, Rubi, 2002), selon que l'on est agresseur ou victime, selon que cette expérience a marqué ou non notre existence, c'est-à-dire qu'elle est ou non inscrite dans un parcours de vie, personnel ou professionnel. Des enquêtes récentes soulignent la construction sociale même du vocable « violence » pour chacun d'entre nous. *Nos catégories de définition de la violence sont aussi des prénotions qu'il faut déconstruire* (Welzer-Lang, 2002). De fait, nous ne retiendrons pas de définition *a priori* de la violence laissant aux personnes interrogées le soin d'en cerner le sens à travers leurs vécus et leurs pratiques.

8

LES ENSEIGNANTS D'EPS MOINS CONCERNÉS PAR LES VIOLENCES ?

Face à cette multitude de violences possibles, perçues ou ressenties, les réponses ne peuvent bien évidemment que différer en fonction de chacun. On remarque cependant que si 67% des enseignants, toutes disciplines enseignées confondues, répondent que leur établissement connaît « peu ou pas du tout » de violences, ce taux passe à 88,24% parmi les enseignants d'EPS. Cette différence significative pose question. Comment expliquer cet écart, d'autant que les enseignants d'EPS ayant participé à cette enquête ne diffèrent guère, en matière de sexe, d'âge et d'ancienneté, des autres enseignants ?

9

VIOLENCES ET EPS : LA VIOLENCE INTÉGRÉE COMME SAVOIR ET MOYEN

La première réponse est de nature « philosophique », voire épistémologique : la

10

ou les violences font partie intégrante de l'EPS, des pratiques qui la fondent et des savoirs qu'elle véhicule. *Le défi, l'affrontement, l'opposition, le risque et l'épreuve orientent les références de l'EPS* (Davisse, 1999). La « combativité » au sens pulsionnel du terme est en quelque sorte consubstantielle des contenus d'enseignements de l'éducation physique et de leurs supports, les APS (activités physiques et sportives). Les violences inhérentes à l'institution s'articulent donc sans nul doute avec celles liées au champ disciplinaire EPS, mais sans en recouvrir forcément la totalité de surface comme le montre cet enseignant :



Pour nous c'est paradoxal mais peut-être que nous acceptons davantage la violence, ou même les élèves jugés indisciplinés, voire violents car, la violence a contrario des autres profs fait partie de notre enseignement : savoir vaincre ses appréhensions, savoir limiter les risques, adopter une certaine forme d'agressivité dans la pratique sportive, savoir accepter la douleur ou avoir la volonté d'aller plus loin, accepter les autres et coopérer avec eux, se montrer aux autres, devant les autres, connaître et respecter un règlement finalement tout n'est que violences» (*professeur d'EPS, 37 ans*).

11

Cet extrait d'entretien nous montre que la violence est donc tout à la fois une partie intégrante de l'EPS, une des modalités d'enseignement mais aussi et surtout peut-être un élément accepté par l'enseignant en situation d'enseignement car faisant partie de l'activité elle-même.

12

Les violences en EPS sont effectivement multiples : violences sur soi, violences faites aux autres, violences subies des autres, tout autant que les contraintes imposées par une discipline obligatoirement normée du fait des risques parfois encourus. Car, « faire du sport », pour peu que nous acceptions l'idée que les APS constituent bien le massif principal de l'EPS, c'est avant toute chose accepter de produire des efforts très particuliers, c'est accepter dans une certaine mesure d'avoir mal ou de se faire mal, de contraindre son corps, d'engager son être et être capable de vaincre parfois ses appréhensions comme ce peut être le cas pour la pratique des agrès en gymnastique ou celle de la natation. Bref, s'engager dans la leçon d'EPS, c'est être capable à un certain niveau de « se faire violence ».

13

Le champ de ces contraintes perçues comme autant de violences potentielles s'avère en réalité très étendu. Sa complexité s'avive en fonction des dimensions relationnelles et affectives des pratiques et des savoirs transmis qui s'ancrent dans une corporéité prononcée qui touche à l'image matérielle et profonde de l'intime. *L'affectivité est la clé des conduites motrices* écrivait déjà Pierre Parlebas (1981). Le « je » du sujet plus qu'ailleurs se trouve sollicité dans ses fondements les plus secrets. Dès lors, le rapport à soi et aux autres médié par le corporel, les contacts, la mise en scène du corps, le rapport à la règle et à la performance, l'excitation générée par la pratique des APS, sans parler de la mixité constituent autant d'ingrédients susceptibles de participer à la construction sociale et culturelle d'une violence scolaire bien spécifique à l'EPS pouvant aller de la simple moquerie récurrente (stigmatisant le « gros » ou la « grosse »), forme de harcèlement moral, à l'exclusion de celui qui n'est pas bon, différent, ou « trop bon dans les autres matières », voire aux coups donnés dans le cadre des pratiques sportives.

14

L'idée même qu'une forme de combativité oriente les contenus de l'EPS transparait généralement dans les appellations officielles ou officieuses qui cherchent à qualifier les APS et les qualités développées par leurs pratiques. Ainsi, traditionnellement, la pratique des sports collectifs allie coopération et opposition des élèves. Mais est-on sûr que ce qui ne prime pas originellement dans la dimension collective des jeux n'est pas précisément le désir de

15

s'opposer ? *On ne coopère en sports collectifs que pour battre l'équipe adverse* note Annick Davisse (1999). Faisant nôtres les propos de Jeu (1987) nous osons avancer que l'EPS, comme le sport et les APS, rassemble des individus pour mieux les opposer. Ce qui par ailleurs, au-delà des discours égalitaristes, reste fondamentalement l'une des logiques sous-jacentes de l'école qui rassemble, classe, sélectionne les individus et crée du contraste, du relief entre les élèves, en fonction de leurs résultats, pour mieux finalement les orienter et déterminer, ainsi, leurs parcours de vie.



Reste à comprendre ce qui dans le champ didactique et culturel de l'éducation physique et sportive permettrait de dépasser ce besoin de s'affronter, ce désir de vaincre à tout prix. Comme le note André Terrisse, c'est la sublimation de la pulsion qui autorise le développement des activités culturelles : *la boxe n'est pas la rixe où tous les coups sont permis [...] le duel mortel est encadré par la symbolique qui garantit le respect des règles, l'intégrité des adversaires* (Terrisse, 1996). D'où l'idée que l'activité culturelle est elle-même porteuse de ces formes de sublimation, dans sa symbolique et dans ses principes. Ce qui renvoie à la dimension fonctionnelle de l'EPS, articulant au cœur du système éducatif, la pratique d'activités culturelles, les APS, activités mobilisatrices à fort potentiel régulateur.

16

La violence apparaît donc sous de multiples aspects comme une constante, un ingrédient de la leçon d'EPS, mais elle y est davantage qu'ailleurs euphémisée : le classement, la hiérarchie, l'attribution du titre de « vainqueur » lors de rencontres au sein de la classe, en dehors de toute évaluation, signent une mort symbolique et non la finitude des perdants. Chacun peut cependant y trouver une certaine valorisation même si l'EPS, comme les autres disciplines est un lieu de réussites mais aussi d'échecs.

17

La notion même d'échec doit pourtant être ici discutée car finalement elle participe à la définition du profil de la discipline et intègre nécessairement les manières de la percevoir. D'un point de vue strictement docimologique, il convient en effet de rappeler combien les résultats globalement satisfaisants des évaluations nationales en EPS (entre 13 et 14/20 de moyenne nationale pour les épreuves du baccalauréat en EPS) contribuent, en ne la classant pas comme discipline discriminante, à donner une valence positive à la discipline scolaire EPS (Combaz, 1992). Cette valence positive associée à d'autres déterminants comme le plaisir, la convivialité, la recherche de bien-être physique, mental et social (Hébrard, 1986), est génératrice dans une certaine mesure de motivations lesquelles bien souvent participent à détourner ou canaliser une partie des violences liées dans d'autres matières aux aspects abruptement disciplinaires et, naturellement, à l'échec scolaire. Il faudrait cependant terminer en rappelant, parmi les conclusions des travaux de Gilles Combaz, les résultats surprenants, car allant à l'encontre du sens commun, montrant qu'en EPS, comme ailleurs, ce sont les élèves des classes socialement favorisées qui réussissent le mieux (Combaz, 1992). Ici comme ailleurs, les « héritiers » tirent plus facilement leur épingle du jeu.

18

Globalement cependant, la réussite flagrante d'une majorité d'élèves en EPS minimise vraisemblablement les risques de contestations ou de perception de l'injustice scolaire liée aux stricts résultats, permettant plus ou moins consciemment aux enseignants de contourner une partie des problèmes liés aux violences scolaires : ceux qui précisément se rattachent à la contestation de l'ordre et parfois de l'arbitraire des logiques scolaires sanctionnées par des notes.

19

EPS, VIOLENCE ET DIRECTIVES

La distinction avec les autres disciplines ne s'arrête cependant ni à la nature

20

La distinction avec les autres disciplines ne s'arrête cependant ni à la nature même de l'EPS, ni aux perspectives d'échec ou de réussite et de plaisir qu'elle propose. En effet si les violences font partie intégrante de la discipline, elles sont en même temps prises en considération dans les textes officiels et les programmes nationaux. Ce qui participe à renforcer le caractère singulier de cette discipline dans le champ scolaire et contribue, du même coup, à en révéler l'un des nombreux intérêts.

20



L'éducation physique entretient ainsi un rapport ambigu avec les violences dont elle est à la fois de part sa nature disciplinaire une source potentielle et un moyen privilégié de remédiation. En effet, si la leçon d'éducation physique se révèle porteuse intrinsèquement ou consubstantiellement de violences, si d'autre part elle est réinvestie de l'extérieur par d'autres formes de violences parce que sa mise en œuvre (déplacements à l'extérieur, temps d'attentes hors action, etc.), plus qu'ailleurs, est susceptible de générer des comportements « hors tâche » non désirés tels que excitations, tensions et comportements agressifs (Flavie, Méard, 2003) : l'enseignement de l'EPS semble en revanche se fondre très largement dans une vision très fonctionnaliste de la discipline au cœur du système éducatif, intégrant des vertus particulières de contrôles auxquels se prêteraient plus spécifiquement ses contenus et ses modalités d'enseignement (Davoise, 1999).

21

Cette dialectique violence générée/violence contrôlée est parfaitement mise en évidence au cœur des programmes des classes de collèges.

22

Ainsi, le programme de 3^e prévoit-il :

23

Adolescents et adolescentes manifestent parfois des comportements faits de violences verbales ou physiques, ou au contraire des attitudes de repli ou d'inhibition. Si l'EPS est le lieu où ces comportements peuvent s'exprimer, elle donne aussi les moyens de les dépasser. Elle est à cet égard un moment privilégié d'une prise de conscience de ces phénomènes et d'une éducation à la maîtrise de soi et à la civilité [...] Le cours d'éducation physique et sportive et la participation à l'association sportive sont deux occasions de contribuer à l'éducation, à la citoyenneté : ils permettent aux élèves d'être acteurs de leurs pratiques, de prendre des décisions et des responsabilités, et d'occuper des rôles différents. (*Extrait des programmes d'éducation physique et sportive pour les classes de 3^e des collèges, octobre 1998, 61*).

24

Le cours d'EPS, auquel il faut bien adjoindre la pièce originale que constitue, dans l'architecture scolaire secondaire française, l'association sportive (AS), se distingue ainsi fortement des autres disciplines. Il s'en démarque au moins dans les textes sinon sur le terrain par un certain nombre d'injonctions c'est-à-dire le repérage clair, l'identification, la prise en compte et la reconnaissance de la violence, mais également par le rôle attribué à la discipline elle-même pour la contrôler. Inscrit dans les programmes, le rôle socialisant et préventif des APS et du sport devient une des priorités que les enseignants d'EPS doivent prendre en compte. C'est peut-être déjà en cela que diffère l'appréhension de la violence chez les enseignants en dehors de tout aspect sexué. Il existerait ainsi des disciplines si contraignantes, qu'elles ne permettent pas, *a contrariode* l'EPS, de dépasser les conduites agonistiques. Mais ce texte met en évidence une dimension éducative supplémentaire propre à l'EPS en indiquant et précisant les manières par lesquelles cette discipline permet « aux élèves d'être acteurs de leurs pratiques, de prendre des décisions et des responsabilités et d'occuper des rôles différents ». L'élève n'est plus en effet seulement considéré comme un sujet qu'il convient de « gaver » de savoirs, il n'est pas cette cire molle dans laquelle se

25

grave passivement la connaissance. L'élève « acteur » devient au contraire un porteur de possibles qui participe activement à l'acquisition de savoirs qui de fait ne sont plus seulement « savants » mais qui s'avèrent aussi être sociaux et procéduraux. C'est l'éducation à être et à devenir par et dans l'action, par et dans le contrôle de soi, qui prime à travers l'apprentissage de statuts différenciés. L'application et le respect des normes à travers différents rôles, comme celui de joueur ou d'arbitre par exemple, devient un des éléments du programme. En exerçant diverses responsabilités, en participant aux décisions, le statut de l'apprenant change car c'est également lui reconnaître des capacités, c'est aussi lui octroyer une possibilité de contester des décisions ou à l'inverse de faire vivre et d'appliquer des règles à travers un cadre normatif qu'il a, progressivement et de différentes manières, incorporé.



Il s'agit bien d'un changement de paradigme dans l'enseignement, par rapport aux autres disciplines.

26

L'individu apprenant est valorisé, reconnu comme un interlocuteur « valable » à un âge, celui de l'adolescence, où habituellement l'opposition au monde et aux décisions des adultes est courante, si ce n'est privilégiée. C'est ainsi que s'établissent, peut-être, les bases d'un contrat où l'élève d'EPS davantage acteur de son devenir, mieux impliqué dans son propre développement/épanouissement devient par hypothèse moins contestataire, voire moins violent, que dans les autres matières.

27

Alors, l'éducation physique constitue dans ces perspectives pédagogiques et didactiques, un champ disciplinaire de pointe à l'endroit où les disciplines traditionnelles, dites intellectuelles, hésitent encore à s'aventurer et à ne plus être seulement des champs en friches car marquée encore trop fortement du sceau de leurs prérogatives savantes et classantes. Un clivage entre traditions et modernités pédagogiques qui, du point de vue de la formation initiale des enseignants et dans leur manière d'aborder la classe et ses écueils, nous le verrons, suggère d'autres analyses, d'autres réflexions.

28

Certaines des pistes évoquées ici suggèrent quelques questionnements. Elles renvoient d'abord à ce que plus généralement pourraient être la culture sportive des apprenants et les modèles de comportement qu'elle induit comme ensembles d'attitudes s'opposant à la culture et aux modèles scolaires. Pour Annick DAVISSE (1999) par exemple, rien ne dit que le rôle d'arbitre vécu à l'école, traditionnellement perçu comme porteur de valeurs régulatrices et citoyennes, ne prédispose à autre chose que de la violence dans la mesure où, au milieu du stade, hors les murs de l'école, l'arbitre demeure un personnage généralement contesté et conquis par le public, souvent insulté par les spectateurs, par les joueurs eux-mêmes et par leurs entraîneurs. Rien ne dit non plus que l'émergence de tels comportements ne donne pas précisément matière à construire dans la dialectique violence émergente/violence contrôlée, des connaissances spécifiques, une analyse fine des comportements et le développement et l'apprentissage d'attitudes et de principes de fonctionnement propres à canaliser ces débordements et à dépasser ce que la vie quotidienne produit dans ses dimensions les plus contestables. Se trouve ainsi posé plus largement le problème de la référence culturelle et sociale des élèves face aux valeurs de l'éducation et de la culture scolaires. D'autres exemples montrent *a contrario* que la plupart des violences sportives ou des déviances bien réelles dans le monde fédéral n'atteignent pas, sauf cas exceptionnels, le monde scolaire : dopage, hooliganisme, affairisme, etc. Qui plus est, le rapport éducatif et pédagogique aux APS, abordées comme pratiques sociales de références, constitue le fondement même de l'intérêt de cette discipline et lui assure, corollairement, un succès dont on peut saisir l'origine et la force dans le sens que

29

ces pratiques véhiculent au cœur de l'école. Certes, ici encore, il faudrait pouvoir s'entendre sur le cadre même de ces références. Car selon le sexe, les origines sociales et culturelles des élèves, les APS peuvent ne plus faire sens et se trouver en décalages avec les normes et les aspirations de ceux à qui elles s'adressent. La gymnastique « pointes de pieds tirées » ne s'impose pas comme motricité signifiante pour les jeunes générations d'élèves, *a fortiori* dans les lycées techniques, où la dimension acrobatique et les sensations vertigineuses (tourner, se renverser, se balancer) en revanche lui redonnent un sens anthropologique indéniable (Goirand, 1998; Davisse, 1999; Nahoum-Grappe, 2002). Mais c'est précisément dans la labilité culturelle, l'évolution et la diversité des références et surtout la nécessité de construire des repères et une culture commune (Meirieu, Guiraud, 1997) que doit se penser le rôle essentiel de l'éducation physique et sportive. L'un des pôles majeurs de son action comme régulateur des violences scolaires se trouve alors dans la gestion scolaire difficile des marqueurs et objets culturels multiformes qui constituent la constellation des pratiques sociales et leur intégration cohérente et efficace au sein d'un enseignement qui fasse sens. Nous rejoignons en cela les théories de Charlot, Bautier et Rochex (1992) concernant le sens donné par les élèves aux apprentissages et aux activités scolaires comme condition incontournable de la réussite de, dans, par l'école, et donc comme condition essentielle pour faire échec aux violences scolaires. L'EPS est semble-t-il moins victime des violences scolaires parce que sans doute les pratiques qu'elle aborde et les réflexions des enseignants sur la légitimité culturelle de ces pratiques donnent le primat au sens qu'elles permettent aux élèves de construire à travers elles.



L'EPS OFFRE UN LIEU ET UN CADRE D'APPRENTISSAGE DE L'AUTOCONTRÔLE ET PERMET LE DÉBRIDEMENT TOLÉRÉ DES ÉMOTIONS

L'EPS offre donc, peut-être, un cadre privilégié au dépassement des émotions. Son rapport à la violence, nous l'avons vu, est ambigu. L'EPS, comme le sport sur lequel elle s'appuie de manière privilégiée, est un *moyen d'apprentissage d'autocontrôle des pulsions* tout autant qu'un *lieu de débridement des émotions* (Elias, Dunning, 1986) qu'il convient d'analyser tant au niveau des enseignements que des élèves. Les titres et sous-titres du livre d'Elias et Dunning (*Sport et civilisation. La violence maîtrisée*) montrent bien la place qu'ils attribuent au sport. Celui-ci est un moyen « d'apprentissage du contrôle et de l'autocontrôle des pulsions » (respect des règles, de l'adversaire, de l'arbitre, apprentissage technique, coopération entre les pratiquants des sports collectifs, etc.) et un « espace toléré de débridement des émotions » (pratique physique servant d'exutoire).

30

QUELQUES NUANCES : DE LA VIOLENCE RÉELLE DES ÉLÈVES À LA VIOLENCE VÉCUE EN TANT QU'ENSEIGNANT

Mais, la prise en compte des violences dans l'enseignement d'EPS suffit-elle à elle seule à expliquer ces différences de perception entre enseignants ?

31

En EPS ce n'est pas la même chose. On ne peut pas dire que nous soyons plus permissifs que les autres enseignants mais, peut-être tolérons-nous davantage le chahut, bon, enfin ce n'est pas tout à fait ce que je veux dire, mais... comment l'exprimer ? Les élèves sont plus libres de parler, de bouger, de s'exprimer que dans les autres matières.

32

Bon, c'est important cela car quand je parle avec mes collègues qui enseignent le français ou les mathématiques, ils me disent « c'est pas possible, ils n'écoutent pas, ils font du bruit, ils sont inattentifs, etc. ». En réalité ils ne me parlent pas de la violence des élèves, ils me parlent de leur

impossibilité d'enseigner entre guillemets facilement.

Lorsqu'ils disent « les élèves sont violents », il me semble qu'ils veulent en fait dire qu'ils sont plus indisciplinés, moins attentifs. À ce niveau, on ne parle pas forcément de la même chose ! (*professeuse d'EPS, 38 ans*).



Cet extrait d'entretien montre la difficulté pour les enseignants à parler de « la » violence. Si la perception de celle-ci diffère en fonction de l'individu qui y est confronté, ce n'est cependant pas obligatoirement une violence verbale, symbolique ou physique réelle des élèves qui est dénoncée par les enseignants. Ce peut-être tout simplement la mise en cause d'un « ordre scolaire » ou de sa représentation et la négation de l'enseignant qui se trouve confronté à la difficulté d'enseigner ou tout simplement d'intéresser les élèves.

33

Pour moi le plus difficile est de penser que parfois je perds mon temps. Enfin je le ressens comme ça. J'ai l'impression de ne plus être un enseignant mais d'être un éducateur qui doit rétablir l'ordre, savoir trouver les mots pour apaiser la classe et obtenir de l'attention. Aujourd'hui je suis obligée de faire de la discipline au détriment de mon enseignement. C'est vrai que c'est mon rôle aussi mais cette violence devient jour après jour de plus en plus insupportable» (*professeuse de mathématiques, 43 ans*).

34

Cet extrait d'entretien interroge le rôle de l'enseignant lui-même. Notre enquête ne permet pas de répondre à la question de savoir ce qu'est, ou devrait être, un enseignant, sur la pédagogie qu'il devrait ou non déployer. Ce n'est d'ailleurs pas notre sujet. Mais force est de constater dans un premier temps que les propos de cette enseignante reposent en fait sur une crise existentialiste. La violence ressentie et vécue n'est en aucun cas une agression physique, c'est une violence morale qui trouve corps et sens dans l'impossibilité à dispenser un savoir. Nous sommes là très proches du discours de la décadence et des crispations identitaires mises en évidence par Debarbieux *et al.* (1999,55 et *passim*). En distinguant enseignant et éducateur, dans un partage des tâches qui serait respectivement de l'ordre du savoir et de la discipline, se trouve posée la question de l'acte d'enseigner. L'enseignement doit-il se limiter à la transmission d'un savoir ou doit-il s'accompagner de l'acquisition d'un savoir être ? La perception de la violence par chacun des enseignants dépend en fait, en partie du moins, de la réponse à cette question. Pour beaucoup néanmoins, la violence n'est en fait que dérégulation et désordre scolaire comme le montre le tableau I.

35

Ce désordre se traduit par la perception/sentiment d'une violence qui semble croître alors que dans les faits la violence physique des élèves représente moins de 10% des réponses.

36

L'EPS UNE DISCIPLINE VÉCUE DIFFÉREMMENT

L'EPS se distingue fortement des autres disciplines. Au sens générique du terme « le sport », c'est-à-dire, dans le champ scolaire et didactique de l'EPS : les APS, ont longtemps été considérées comme un *objet culturellement bas de gamme par excellence* (Ehrenberg, 1991). Il est resté longtemps dévalorisé, au sein même de l'institution scolaire. Il faut rétrospectivement se souvenir des querelles qui ont animé la sphère scolaire lors de l'introduction d'épreuves obligatoires d'éducation physique au baccalauréat, en 1959, au moment où, pour les plus conservateurs des membres du Conseil Supérieur de l'Éducation, le « grimper à la corde » permettrait de pallier les « fautes d'orthographe » (Martin, 1999). Il faut également se souvenir du dédain à peine feint, ou du mépris souvent convenu,

37

des autres enseignants à l'égard des « profs de sport » comme le souligne cet enseignant :



[2] Les réponses sont quantifiées en fonction de leur fréquence...

Tableau I: - Tableau I: Analyse thématique des réponses des enseignants à la question: Comment pourriez-vous qualifier vos conditions de travail? [2]

Tableau I: Analyse thématique des réponses des enseignants à la question: Comment pourriez-vous qualifier vos conditions de travail?*

Perception des enseignants	Nombre cité	Fréquence
Élèves sont durs	89	22,94
Comportement des élèves provoque du stress	78	20,10
Manque d'éducation	65	16,75
Élèves indisciplinés	63	16,24
Élèves inattentifs	59	15,21
Violents (violence physique)	34	8,76
Total des observations	388	

Dans l'établissement notre statut a considérablement évolué depuis quelques années.

Il n'y a pas si longtemps dans un collège quand tu étais le prof de « sport », ou de « gym » comme disaient mes collègues de maths ou de français, ton avis était moins important que celui des autres. Il n'y a pas si longtemps que nous pouvons être prof principal (*professeur d'EPS*).

38

Outre l'évolution de statut, cet extrait d'entretien met parfaitement en exergue ne serait-ce que la difficulté à « nommer » cette discipline. Parle-t-on de la même manière du « prof d'arithmétique ou de calcul » par exemple ? Mais les parents font-ils mieux lors des réunions parents/professeurs lorsqu'ils privilégient la rencontre des enseignants de mathématiques, de sciences biologiques et physiques, de français, de langues étrangères, d'histoire, de technologie et... (nous les avons bien évidemment classés par ordre d'importance décroissante !) réservant pour la fin des visites celle du professeur d'éducation physique, pour se reconforter, ou lorsque cet enseignant (ne pourrait-on pas parler d'acquis social en la matière ?) accède au rang longtemps envié de professeur principal. Est-on si loin en définitive du temps où, comme le note Michel Piédoue : [...] *l'appréciation du professeur d'EPS est considérée par les parents, après toutes les autres, avec indulgence si elle est mauvaise, indifférence si elle est bonne, avec sourire si elle tente de se particulariser [...]* (Piédoue, 1972). Un signe sans doute montre une certaine évolution : le regard porté par les chefs d'établissement sur cette discipline. Aux remarques presque humiliantes des décennies précédentes : *Que l'éducation physique se fasse remarquer le moins possible, et les choses iront très bien avec moi* [remarque d'un chef d'établissement à l'équipe pédagogique d'EPS] (Piédoue, 1972), succède une attention bienveillante dont les fondements apparaissent ici encore relever des fonctions régulatrices centrales prêtées de plus en plus fréquemment à l'éducation physique. D'abord parce que l'enseignant d'EPS joue un rôle à part dans l'espace scolaire qui commence à mieux être perçu à l'école, nous le verrons, par les chefs d'établissement, mais en premier lieu surtout par les élèves eux-mêmes.

39

Paradoxalement, en effet, le professeur d'EPS est perçu comme « plus ouvert » par les élèves. Sa tenue vestimentaire, « sportive », le distingue souvent de ses collègues ajoutant peut-être une touche d'intérêt et de curiosité à l'égard d'un enseignant hors norme dont la singularité se construit aussi très souvent sur des capacités de dialogue reconnues. Ainsi pour cet élève « violent », plusieurs fois réprimandé pour des bagarres et ayant fait l'objet d'une exclusion temporaire :

40

Avec le prof d'EPS c'est pas la même chose. Avec lui on peut parler, dire des

41

trucs.

T'es pas sanctionné tout de suite. Il te juge pas comme un « nullos ». T'as pas d'étiquette (*Élève de 4^e*).

T'as pas les mêmes relations avec le prof de sport. Lui il est plus ouvert, tu peux lui poser des questions, c'est pas comme avec les autres où t'as l'impression toujours qu'il faut faire le programme le plus vite possible et rien d'autre (*Élève de 3^e*).



Il est aussi celui qui anime l'AS et qui, chaque mercredi après-midi ou parfois sur d'autres créneaux, vit avec ses élèves et ceux des classes dont il n'est pas forcément le professeur, un moment privilégié, de libre choix pour les collégiens (30% de licenciés UNSS – Union Nationale du Sport Scolaire) et les lycéens (10% de licenciés UNSS): découverte d'une activité, entraînement et/ou compétitions, stages groupés parfois originaux.

42

Les profs de sports bon t'as une idée déjà. Moi je fais l'UNSS donc tu les vois pas seulement comme des profs quoi. C'est vrai on en parle entre nous. Peut-être que si les autres profs ils avaient des activités en dehors de leurs cours peut-être qu'on les verrait différemment ou que nous ils nous verraient différemment (*Élève de 4^e*).

43

De fait, le professeur, enseignant d'EPS et animateur de l'AS, impliqué dans de nombreuses activités dans et hors le temps purement scolaire, devient pour beaucoup d'élèves un référent incontournable, une personne respectée et, pour beaucoup de chefs d'établissement, une pièce essentielle de l'architecture sociale, scolaire et pédagogique du lycée ou du collège, une personne importante et, de surcroît, un bon « baromètre » du vécu et du ressenti humain au cœur de l'établissement.

44

Matière appréhendée généralement comme « secondaire » dans la hiérarchie scolaire française le jugement émis par le professeur d'EPS est peut-être moins durement ressenti par les élèves les moins bons. La note en EPS est moins vécue comme une sanction à long terme. Car, bien que le coefficient des épreuves d'EPS du baccalauréat soit en hausse (2), rejoignant celui des épreuves classiques du français (2), les bons résultats généraux des épreuves nationales (Combaz, 1992) rassurent généralement les moins débrouillards des élèves. D'autre part, le caractère d'épreuve obligatoire pour l'EPS s'est progressivement accompagné de l'ouverture de nombreuses possibilités d'options, abordables sur plusieurs années, qui permettent aux talents individuels de s'exprimer librement augmentant les chances de marquer des points et diminuant par conséquent les risques liés au champ disciplinaire lui-même... Ajoutons, que c'est probablement bien plus le système des représentations que les acteurs traditionnels de l'école (parents, enseignants, administrations et politiques) ont de l'EPS, appréhendée comme discipline « corporelle », donc envisagée comme champ technique par opposition à l'espace intellectuel des disciplines classiques, qui joue quotidiennement un rôle important dans le tassement de l'estime qui devrait normalement lui revenir. L'ensemble concourt à limiter l'amplitude du levier EPS sur la destinée scolaire des élèves et concourt par contrecoup à en faire un champ d'action à valence plutôt positive, car représentant en quelque sorte un investissement à long terme sans grand risque de perte de rendement.

45

C'est aussi vraisemblablement la forme d'enseignement, la participation active des élèves dans l'acquisition des savoirs, la possibilité de bouger, de s'exprimer par son corps, ainsi que le rapport à une culture corporelle, essentiellement sportive, devenue dominante et donc signifiante dans nos sociétés modernes (loisirs, cultures et modes vestimentaires, médiatisation et icônes du « sport système », etc.) qui donnent cette impression de liberté, de distance et de

46

système », etc.), qui donnent cette impression de liberté, de distance et de détachement. L'activité, pourtant contraignante du fait des règles ou règlements à respecter, des normes de sécurité imposées, est souvent vécue comme ludique et plus ou moins en phase avec les attentes des élèves. La pression des notes est moindre. Les élèves aux comportements les plus violents par ailleurs y sont plus « pacifiques » ce qui souligne peut-être un autre aspect original de l'EPS, sa dimension « foncière » (consommer de l'énergie, si ce n'est « se vider », « s'éclater ») qui participe à évacuer des tensions :



On ne peut pas dire que les élèves agressifs ne le sont plus dans mes cours, je dirais simplement qu'ils le sont moins. L'EPS leur donne la possibilité de libérer leur agressivité mais aussi de la canaliser (*Professeure d'EPS, 42 ans*). C'est vrai que je suis pas pareil en sport. Bon j'ai le droit de bouger, de parler. Je peux m'éclater quoi (*Élève*).

47

VIOLENCES ET EPS : UNE RELATION AMBIGUË

Perçue plus comme un temps d'apprentissage moins contraignant dans ses principes de fonctionnement, comme un champ disciplinaire qui ne présente que de faibles enjeux en termes de destin scolaire et social, appréhendée comme un espace de vie scolaire plus libre, comme animée par des enseignants plus ouverts, l'EPS est une discipline paradoxale puisque c'est vraisemblablement celle parmi toutes les autres qui demande la plus grande application et acceptation des règles et des normes. Une rencontre en sports collectifs oblige à respecter strictement le règlement pour que le match puisse avoir lieu. Car le match suppose que l'on joue au même jeu. Il oblige finalement à reconstruire et recomposer ce que A. Peralva (1997) repère comme une forme alternative proposée au développement « régulateur » d'une culture de la violence : la gestion d'un « vivre ensemble » qui repose sur *un choix stratégique rendant la négociation préférable à l'emploi de la force, ce qui suppose des intérêts communs*. Le concept même de règle est au centre de ces problématiques. Les règles de sécurité dans certaines activités ne peuvent être contournées ni par les enseignants, qui encourent des poursuites, ni par les élèves trop conscients des dangers qui les menacent. Mais les règles font partie de l'activité et sont à ce titre acceptées, donnant immédiatement sens aux apprentissages qu'elles sous-tendent :

48

Tu fais pas n'importe quoi en sport. T'es obligé d'écouter le prof, de faire ce qu'il te dit ou alors des fois tu prends des risques comme quand tu plonges ou que tu fais de l'escalade. Mais c'est pas pareil, on accepte car on sait pourquoi (*Élève*).

49

L'EPS n'est donc pas seulement ludique au sens premier du terme, elle est socialisante à travers l'acceptation et l'intelligibilité de règles partagées pour son bon déroulement. Le rapport à la règle, et donc sa contestation possible, voire celle de l'autorité des enseignants, semblent ainsi soumis tout à la fois à l'intérêt suscité par la discipline et l'enseignant chez nos élèves les plus turbulents, mais aussi à la capacité de comprendre ou faire comprendre pourquoi celles-ci existent. C'est probablement une des différences fondamentales entre l'EPS et les autres disciplines : d'un côté des règles explicitées, vécues, agies, nécessaires au fonctionnement même des activités et des savoirs transmis, consubstantielles donc de la leçon d'EPS et, de l'autre, des règles imposées vécues comme autant de contraintes extérieures aux pratiques qu'elles sont censées ordonner et faire vivre.

50

Mais la différence ne s'arrête pas là. Bien des actes de violences trouvent leur origine dans le rejet de l'Autre jugé comme différent. L'EPS oblige au dépassement des différences. Certains enseignements nécessitent la coopération entre élèves aussi bien pour réussir (dans le cas des sports collectifs) que pour se préserver (parades en gymnastique). La relation aux autres, pour conflictuelle qu'elle soit parfois, est indispensable. Le dépassement des antagonismes et le développement des solidarités constituent d'ailleurs à la fois des valeurs traditionnellement attribuées au sport, aux APS et des valeurs éminemment prônées par les textes officiels les plus récents (Programmes de la classe de sixième des collèges, BO 29,18 juillet, 1996; Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique, BO HS 6,31 août, 2000).



Le dépassement, l'acceptation, l'utilisation et la gestion des différences, qu'elles soient de niveaux, de besoins ou de compétence (binôme nageur expert/nageur débutant, par exemple) ou de profils physiques porteurs de pouvoirs moteurs originaux (grands/petits) ou bien encore différences de profils psychologiques (introverti/extraverti), parfois même différences de sexe peuvent constituer des objectifs à part entière dans toute leçon, jouant sur les dynamiques autonomie/coopération et donnant sens aux valeurs citoyennes... telles que les expriment les textes officiels de l'EPS autour de la solidarité et du respect de l'autre dans ses singularités.

52 |

Ainsi, si les violences scolaires semblent plus ténues, dans le cadre de l'EPS, c'est peut-être que l'expertise et la qualité de l'enseignant s'y conjuguent autant sur le mode du savoir à transmettre (adéquation entre exigences scolaires, attentes des élèves, quête de sens...), du savoir transmettre (le pédagogique, la relation éducative, l'affectif, la prise en compte des élèves dans leurs diversités culturelles et sociales), que sur celui de la gestion des bonnes conditions dans lesquelles ce savoir circule et est capté par les élèves (identification, appropriation, implication par rapport à un contenu qui fait sens). Si la leçon d'EPS est perçue comme pacificatrice, c'est qu'elle doit sans doute être analysée comme un système dont les éléments (enseignant, élèves, savoirs transmis...), davantage que dans les autres disciplines, sont en interaction permanente. Le savoir, c'est-à-dire non seulement celui qui est directement appris comme inhérent à la logique interne de l'activité, aux conditions de réalisation d'une activité motrice signifiante (règles, techniques sportives, stratégies...), mais également celui qui conditionne d'une certaine manière ces actions, le « savoir être » – ou encore ce que les textes officiels (2000) nomment des « savoir-faire sociaux » –, la position de l'apprenant par rapport à l'objet transmis, deviennent la configuration centrale d'une politique de la réussite et d'une mise à distance des différentes formes de violences.

53 |

OÙ IL EST QUESTION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Si la séance d'EPS est propice au contrôle des violences, vivre et savoir gérer celles-ci ne sont pas pour autant un *allant de soi* pour les enseignants quels qu'ils soient. Beaucoup affirment être démunis devant l'hostilité ou l'opposition des élèves. À la question « Face aux violences de toutes natures (incivilités, verbales etc.) diriez-vous que vous êtes... »^[3], la différence est flagrante entre les enseignants d'EPS et les autres (tableau II).

54 |

[3] Question fermée à choix multiples. Le total des réponses...

Tableau II. -

Tableau II.

	Tous enseignants confondus	Enseignants d'EPS
Démunis	59,4%	28,3%

Impuissants	55,5%	26,6%
Non préparés	44,6%	23,7%



Ces différences significatives de réponses sont vraisemblablement à rechercher dans la formation des enseignants, autant sur les plans des outils pédagogiques et des trames didactiques que le futur professeur s'approprie, que sur celui de la vision même du métier d'enseignant et des représentations qu'il suppose (ce qu'est un élève, une classe, un groupe, le statut du professeur, etc.) qui se construisent dès le début du cursus. Alors que ceux des autres matières ne commencent les stages en collèges qu'après l'obtention de leur licence et être entrés en IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres), les futurs enseignants d'EPS, étudiants des UFR STAPS (Unité de formation et de recherche des sciences et techniques des activités physiques et sportives) font, dans le cadre de leur formation universitaire, des stages parfois depuis leur première année d'université non seulement en milieu scolaire mais également en milieu associatif dans des structures éducatives et sportives. Ils sont ainsi confrontés plus précocement et plus durablement à la réalité du terrain, à la préparation des cours et à la prise en compte de la difficulté de la transmission des savoirs. Trois années durant, avant leur entrée en IUFM, ils effectuent des périodes d'immersion dans les classes sous la responsabilité d'enseignants formateurs. Les deux premières années sont ainsi marquées, d'une part, par des périodes d'observation en milieu scolaire (L1), des stages de formation professionnelle durant lesquels les étudiants ont en charge, durant un semestre entier, la responsabilité de l'organisation de l'éducation physique dans les classes du premier degré, à raison d'une journée par semaine (L2), quand, d'autre part, leur expérience s'aguerrit également au contact des enfants qu'ils encadrent dans le champ des loisirs et des activités physiques et sportives en milieu associatif et/ou fédéral (L1, L2, L3). Durant la troisième année (L3), un stage professionnel plus important vient parfaire cette architecture professionnalisante avant que les structures de formation de l'IUFM, en quatrième année, ne prennent le relais, alternant formation théorique, stages en responsabilité, antérieurement au concours (CAPEPS), puis, à nouveau, cours théoriques et expériences de classe durant l'année de stage qui précède la titularisation, une fois le concours acquis.

55

La distinction ne s'arrête pas là. Car dès leur entrée à l'université les futurs professeurs d'EPS bénéficient d'une couverture théorique et scientifique unique et originale qui tente de prendre en compte l'articulation d'une culture académique avec les problèmes pratiques et professionnels liés au terrain. Ces étudiants suivent ainsi durant les trois années de licence des cours dans les domaines de la pédagogie, de la didactique, de la psychologie et de la sociologie qui viennent parfaire leur connaissance des individus, des élèves, enfants et adolescents, des comportements violents ou déviants, mais qui, également, abordent les problèmes liés à la conduite des groupes. D'autre part, de manière tout aussi originale, les apports dans le domaine de l'histoire complètent cet ensemble. L'histoire des APS, de l'EPS, et plus largement des pratiques corporelles, qui est ainsi conjointement enseignée, permet aux étudiants, dès la première année, de commencer à construire une réflexion nourrie et critique. Une réflexion qui concerne aussi bien les transformations des activités sportives et leurs enjeux, que les évolutions des contenus et des théories pédagogiques, les transformations des regards sur le corps, sur les pratiques et sur la discipline EPS, sur ses enjeux et ses positions dans le champ scolaire, le tout débouchant sur une façon singulière de se penser enseignant en s'appuyant précisément sur la mise en perspective enrichissante, à la fois historique et épistémologique, d'un champ professionnel et des problèmes qui l'ont traversé et le traversent- parmi lesquels, précisément, ceux liés à la violence. Enfin, les apprentissages liés aux

56

activités physiques et sportives ne se résument pas à un savoir-faire mais intègrent aussi un savoir « faire-faire » dispensé par des professeurs certifiés ou agrégés. Comment dès lors ne pas concevoir que les autres enseignants s'affirment plus démunis ou impuissants alors qu'ils n'ont durant leur temps principal de formation que répondu aux attentes spécifiques, normatives et académiques de leurs disciplines, réduites, essentiellement, à la seule acquisition de savoirs ? Il est clair qu'il existe pour ces enseignants une distanciation importante entre savoirs et savoir enseigner. Distance qui ne peut qu'accentuer la difficulté à accompagner et comprendre un public difficile ou en difficulté, à identifier, accepter et contrôler les actes de violences.



EN GUISE DE CONCLUSION

C'est donc aussi à travers le prisme de la formation qu'il faut comprendre et interpréter les propos précédemment utilisés de cet élève « violent » : « Avec le prof d'EPS c'est pas la même chose. Avec lui on peut parler, dire des trucs... ». Si l'efficacité de l'enseignement passe bien évidemment par la maîtrise experte de l'enseignant, la position très particulière de l'enseignant d'EPS renvoie à l'identité d'une discipline « de terrain » historiquement issue de l'école primaire, dont les préoccupations pédagogiques ont pris quelque avance dans le secondaire par rapport aux disciplines plus traditionnellement intellectualistes. Dans ce cadre particulier et caractéristique de l'EPS, les problèmes de violences deviennent à la fois source et objet d'interrogations, et presque paradoxalement source et objet de savoirs pour les enseignants et les élèves qui y sont brutalement confrontés. Car l'EPS est un puissant révélateur de nos enfants : leurs attitudes, leur participation, leurs relations à l'altérité, y diffèrent des autres matières. Et l'enseignant d'EPS devient le principal témoin de ces différentes facettes de tout un chacun : calme et consciencieux ici, agité et désordonné là. L'EPS est susceptible, alors, de devenir un espace-temps selon les disciplines sportives enseignées où se révèle l'ambivalence humaine à la fois chez les enseignants et chez les enseignés.

57

L'histoire nous montre d'ailleurs que cette vision de l'enseignant d'éducation physique, observateur privilégié de l'enfant ou de l'adolescent dans ses apprentissages et ses comportements les plus libres, a derrière elle une solide tradition de terrain. Les instructions officielles de 1945 ne spécifiaient-elles pas déjà combien le professeur d'éducation physique se montrait seul apte à percevoir l'élève dans la globalité de son comportement, dans la vérité de sa personnalité et de ses gestes (*Instructions à l'usage des professeurs et des maîtres d'éducation physique et sportive*, 1^{er} octobre 1945,3)?

58

Les APS à l'école n'investissent pas seulement nos enfants comme les autres disciplines fonctionnant sur le régime strict de « savoirs savants », illusoirement utilisables ultérieurement. Elles les révèlent ! Au cœur de la leçon d'EPS, les conditions semblent réunies pour que rôles et statuts ne soient plus seulement assujettis aux normes de la culture académique, pour que soient valorisées les compétences de ceux que le SAVOIR exclut par ailleurs trop souvent et qui trouvent régulièrement dans la violence un moyen efficace de se venger des humiliations subies et des exclusions vécues. Face à ces jaillissements, le professeur d'EPS, articulant connaissances issues de sa formation initiale, connaissances de terrain et principes institutionnels, semble en définitive bien mieux armé que ses collègues enfermés dans des champs « intellectuellement monovalents ». Un dernier aspect sans doute, fondamental, illustre cette position originale et pionnière de l'éducation physique et rend compte de cette capacité de réponse qui puise sa force dans les outils construits en temps réel, sur le terrain, différenciant au sein d'un même établissement, l'équipe des

59

sur le terrain, différenciant, au sein d'un même établissement, l'équipe des professeurs d'EPS du reste des professeurs. Il s'agit de l'obligation qui est faite à toute équipe EPS de produire un projet pédagogique d'éducation physique et sportive. Celui-ci intègre et articule à la fois la gestion des cycles et le fonctionnement de l'AS, la construction des contenus d'enseignement et leurs modes d'évaluation, la mise en place des options et leur suivi; il prend en compte le statut et le fonctionnement de l'établissement, le contexte socioculturel dans lequel s'épanouissent les élèves et naturellement met à jour les ingrédients potentiels de la violence. Bref, il y a là un outil pédagogique essentiel, propre au champ de l'EPS, qui constitue indéniablement un levier de premier ordre pour prévoir et agir sur le développement de comportements violents en milieu scolaire.



L'EPS est donc susceptible de rassembler, d'ores et déjà, des modalités de gestion des comportements violents à l'école. Sans être une nouveauté à proprement parler, la prise en compte de cette valeur, non pas forcément spécifique d'une discipline en tant que telle, mais surtout produite par ses acteurs principaux qui en construisent les cadres et s'y investissent, devient un atout non négligeable. Aujourd'hui reconnue comme discipline scolaire « à part entière » et « entièrement à part », l'EPS permet de comprendre certains ressorts des actions violentes et d'appréhender les moyens d'y remédier. Entre imposition de normes strictes et relations adultes/enfants/adolescents renouvelées, l'EPS offre un modèle de gestion humaine efficace à la fois symboliquement et au sein de situations on ne peut plus concrètes...

60

Sans doute ce constat mérite-t-il cependant, au final, d'être mis en perspective avec les décisions politiques qui accompagnent les évolutions du système éducatif. Car constater la dimension pionnière de l'éducation physique dans la gestion d'un tel modèle de l'économie pédagogique, didactique et humaine, qui marie savoirs procéduraux et connaissances théoriques, qui s'interroge en permanence sur cette articulation fine entre connaissances s'inscrivant dans le développement à long terme de la personne, l'éducation tout au long de la vie (UNESCO, 1978), et savoirs ancrés dans la culture et les pratiques sociales, n'est pas s'inscrire dans ce qui pourrait être considéré comme un « militantisme » ou un « communautarisme » à un moment où, précisément, l'importance de l'EPS apparaît minorée dans le projet de loi sur l'éducation (2005). On peut et on doit être surpris en effet de constater qu'une telle discipline ne soit pas intégrée dans le socle commun, « l'ensemble des connaissances et compétences indispensables », au même titre que d'autres champs disciplinaires techniques et/ou artistiques, alors qu'elle joue un rôle tout à la fois spécifique et transversal dans le développement intellectuel, physique et psychologique des élèves, qu'elle participe de manière privilégiée à l'apprentissage de la citoyenneté, facilite l'intégration des règles de sociabilité et participe à l'équilibre des rythmes scolaires en offrant un espace « d'autocontrôle des pulsions et de débridement des émotions ». Sans doute faut-il alors s'inquiéter ici de ce que constate plus largement Gilles Klein dans ses travaux et recherches concernant les programmes et la place de l'EPS en Europe, voire au-delà : une désaffection relativement généralisée des gouvernements à l'égard d'une discipline singulière, marquant, pour la France tout au moins, depuis 2003, la fin d'une forme d'âge d'or de l'éducation physique (Klein, 2005) et peut-être aussi corollairement, la fin d'un certain regard sur l'école de la République.

61

BIBLIOGRAPHIE

BALLION R., 1997, Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions, in CHARLOT, B., EMIN, J.-C., *Violence à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 41-50

BARRÈRE A., 2002, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, l'Harmattan.

BECKER H.S., 1963, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, édition 1985.

BLISS J.R., 1993, Building open climates in Urban schools, in FORSYTH P.B., TALLERICO M. (eds), *City schools, leading the way*, Newbury Park, Corwin Press, Inc, 113-127.

BLAYA C., 2001, Social climate and violence in socially deprived urban secondary schools in England and France : a comparative study, Phd thesis, document dactylographié, université de Porstmouth,.

BLAYA C., 2002, Scholl bullying, un type de victimisation en milieu scolaire : définition et conséquences, in CARIO R. (ed.), *Œuvres de victimes*, Paris, l'Harmattan.

BOUDON R., 1973 (réed., 2001), *L'inégalité des chances*, Paris, Hachette.

EN LIGNE

BOURDIEU P., 1986, L'illusion biographique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62/63,69-72.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1964, *Les héritiers*, Paris, Minuit.

CARRA C., SICOT F., 1997, Une autre perspective sur les violences scolaires, in CHARLOT B., EMIN J.-C., *Violence à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 61-82.

CÉDELLE L., 2003, Un seul collègue, deux logiques. [Interview croisée de MM. François Dubet et Xavier Darcos], *Le Monde de l'éducation*, 310,14-17.

CHARLOT B., EMIN J.-C., 1997, *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin.

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., 1992 (réed. 2000), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Bordas.

CHAUPIN J., 2003, Être et savoir, *Le Monde de l'éducation*, 317,34-35.

CHESNAIS J.-C., 1981, *Histoire de la violence*, Paris, Pluriel.

CHUBBUCK S. et al., 2001, Playing it safe as a novice teacher. Implications for programs for new teachers, *Journal of teacher education*, 52,5,365-376.

COMBAZ G., 1992, *Sociologie de l'éducation physique*, Paris, PUF.

CROZIER M., FRIEDBERG E., 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

DEBARBIEUX É., 1996, *La violence en milieu scolaire. 1- État des lieux*, Paris, Esf.

DEBARBIEUX É., 2001, Le « savant », le politique et la violence : vers une communauté scientifique européenne sur la violence à l'école ?, in DEBARBIEUX É., BLAYA C. (dir.), *La violence en milieu scolaire. 3- Dix approches en Europe*, Paris, Esf, 9-24.

DEBARBIEUX É., GARNIER A., MONTOYA Y., TICHIT L., 1999, *La violence en milieu scolaire. 2- Le désordre des choses*, Paris, Esf.

DEBARBIEUX É., BLAYA C., BRUNEAUD J.-F., COSSIN F., MANCEL C., MONTOYA Y., RUBI S., 2002, L'oppression quotidienne. Recherches sur une délinquance des mineurs, Rapport IHESI, exemplaire dactylographié.

DAVISSE A., 1999, L'EPS et la violence en milieu scolaire, in *La violence, l'école, l'EPS*, Dossiers EPS, 42,10-19.

DEMAZIERE D., DUBAR C., 1997, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, collection Études et Recherches, Paris, Nathan.

DUBET F., 1991, *Les lycéens*, Paris, Seuil.

DUBET F., 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUBET F., MARTUCELLI D., 1996, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

DURAND M., 1996, *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.



DURAND M., 1998, *La leçon d'EPS*, Conférence pédagogique. Université Bordeaux 2 et AAEPS.

ELIAS N., 1973, *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy.

ELIAS N., DUNNING E., 1986, *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, Paris, Fayard, traduction 1994.

ELTON R., 1989, *Discipline in schools. Report of the committee of enquiry chaired by Lord Elton*, DES, London, HMSO.

FLAVIER E., MÉARD J.-A., 2003, Comprendre les conflits professeur-élève(s) en EPS, *Éducation physique et sport*, 303,25-28.

EHRENBERG A., 1991, *Le culte de la performance*, Paris, Pluriel.

GIRARD R., 1972, *La violence et le sacré*, Paris, Grasset, coll. Pluriel.

GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1*, Paris, Éditions de Minuit.

GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.

GOIRAND P., 1998, *EPS au collège et gymnastique*, Paris, INRP.

GOTTFREDSON D., 2001, *Schools and delinquency*, Cambridge, University Press.

GRISAY A., (dir.), 2001, Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième, *Éducation et formations*, 32.

HAYDEN C., BLAYA C., 2001, Violence et comportements agressifs dans les écoles anglaises in DEBAR-BIEUX É., BLAYA C. (dir.), *La violence en milieu scolaire. 3- Dix approches en Europe*, Paris, Esf, 43-70.

HÉBRARD A., 1986, *Éducation physique et sportive : réflexions et perspectives*, Paris, Éditions EPS.

ILLITCH Y., 1971 (réed., 2003), *Une société sans école*, Paris, Seuil.

JEU B., 1987, *Analyse du sport*, Paris, PUF.

KLEIN G., 2005, *L'éducation physique française (1970-2000): conflits et arrangements*, Conférence, ENS Cachan, Antenne de Bretagne, Département EPS, 4 mars.

LANGOUËT G., 2003, *Les oubliés de l'école*, Paris, Nathan.

LARONCHE M., 2002, Une majorité d'enseignants pour la fin du collège unique, *Le Monde*, 19 novembre, 1 et 10.

MARTIN J.-L., 1999 (réed., 2002), *La politique de l'éducation physique sous la Ve République : enseignement secondaire 1. L'élan gaullien 1958-1969*, Paris, PUF.

MEIRIEU P., 2003a, *La question du collège. Rencontres sur l'éducation*, Conférence du 24 septembre 2003, Bibliothèque du Grand Parc, Collège expérimental Clysthène, Bordeaux.

MEIRIEU P., 2003b, Lettre à un ami ministre, *Le Monde*, 24 janvier, 1 et 15.

MEIRIEU P., GUIRAUD, M., 1997, *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon.

MORIN E., 1984, *Sociologie*, Paris, Fayard.



MUCCHIELLI L., 2001, Monoparentalité, divorce et délinquance juvénile, *Déviance et Société*, 25-2,209-228.

NAHOUM-GRAPPE V., 2002, « Figures d'excès : la jeunesse et la fugue », Colloque « Le corps extrême dans les sociétés occidentales », *GDR2322 Anthropologie des représentations du corps/Société d'Ethnologie Française*, Marseille, 17,18 et 19 janvier.

NEWMAN F.M., 1981, Reducing student alienation in high schools : implications of theory, *Harvard Educational Review*, 51,546-564.

OLWEUS D., 1993, *Bullying at school : what we know and what we can do*, Oxford, Blackwell.

OLWEUS D., 1999, *Harcèlement et brutalités entre élèves*, Paris, Esf.

PARLEBAS P., 1981, *Lexique commenté en sciences de l'action motrice*. Paris. INSEP.



PERALVA A., 1997, Des collégiens et de la violence, in CHARLOT B., EMIN J.-C., *Violence à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 101-115.

PIEDOUÉ M., 1972, *Les profs de gym*, Paris, Mercure de France.

PROST A., 1968 (rééd., 1979), *L'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin.

PROST A., 1995, *École, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris Seuil.

RIA L., 2001, *Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive*, Thèse de doctorat STAPS (non publiée), Université Montpellier 1.

TERRISSE A., 1996, Ce qui s'apprend, in COLLECTIF, *Actes du Colloque du Syndicat national de l'éducation physique*, Paris, SNEP. 123-141.

TESTANIÈRE J., 1967, Chahut traditionnel et chahut anémique, *Revue Française de Sociologie*, 8, n° spécial, Sociologie de l'éducation, 17-33.

TRUONG N., 2003, « Nouveaux réacs » : la cible scolaire, *Le Monde de l'éducation*, 310, 51-53.

THERME P., 1995, *L'échec scolaire, l'exclusion et les pratiques sportives*, Paris, PUF.

UNESCO, 1978, *Charte internationale de l'éducation physique et du sport*, Paris, 21 novembre.

VAN ZANTEN A., 2001, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.

VEENMAN S., 1984, Perceived problems of beginning teachers, *Review of Educational Research*, 54, 2, 143-178.

WELZER-LANG D., 2002, Étudier les hommes et les rapports sociaux de sexe : où sont les problèmes ?, in LE FEUVRE N. (coord.), « Le genre : de la catégorisation du sexe », *UNITAM- Revue de sociologie et d'anthropologie*, 5, Toulouse, l'Harmattan, 289-312.

NOTES

[*] UFR Rennes 2 – LAS (EA 2241).

[**] UFR Rennes 2 – LAS (EA 2241).

[***] UFR Rennes 2 – LAS (EA 2241).

[****] IUFM Bordeaux – LARSEF (EA 2965).

[1] Notion introduite par Olwens (1993,1999) que l'on peut traduire par « harcèlement entre pairs » (Hayden, Blaya, 2001).

[2] Les réponses sont quantifiées en fonction de leur fréquence d'apparition.

[3] Question fermée à choix multiples. Le total des réponses est donc supérieur à 100.

RÉSUMÉ

Français Si l'Éducation Physique et Sportive (EPS), n'est pas épargnée par les problèmes de violences à l'école, ces dernières semblent néanmoins, quelles que soient les formes et les interactions sociales observées, moins prégnantes dans cette discipline particulière que dans les autres. Les raisons sont multiples: intérêt différencié des élèves pour cette discipline particulière, synergie entre enseignants d'EPS et élèves, discipline qui intègre tout à la fois « l'apprentissage du contrôle des pulsions » en offrant un « espace toléré de débridement des émotions », mais également formation des enseignants d'EPS qui privilégie au même titre que les savoirs à transmettre, la relation pédagogique et la gestion des affects.

MOTS - CLÉS ÉCOLE VIOLENCE SPORT EPS FORMATION

Deutsch Auch wenn der Sportunterricht nicht frei von Problemen der Gewalt an Schulen ist, so sind diese Probleme in dieser Disziplin weniger prägnant als in anderen Disziplinen.

scheint dieses Problem, unabhängig von der Unterrichtsform und den beobachteten Interaktionen, in diesem Fach weniger von Bedeutung als in anderen Fächern zu sein. Die Gründe hierfür sind vielfältig: unterschiedliche Interessen der Schüler an diesem Fach; Synergie zwischen Lehrern und Schülern; eine Disziplinierung, die einerseits « ein Trainieren der Kontrolle von Impulsen » und andererseits « einen tolerierten Freiraum zum Ausleben von Emotionen » bietet, aber auch die Ausbildung der Sportlehrer, die nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch pädagogische Beziehungsarbeit und Affektsteuerung begünstigt.

**Español**

Los problemas de violencia en la escuela afectan también a la Educación Física y Deportiva (EFD); sin embargo, independientemente de las formas y las interacciones sociales observadas, esos problemas parecen menos importantes en esta asignatura que en otras. Las razones son múltiples: un interés particular de los alumnos por esta disciplina, una sinergia entre los enseñantes de EDF y sus alumnos, el hecho de que se trata de una disciplina que se ocupa del « aprendizaje del control de las pulsiones » pero que se desarrolla en « un espacio tolerado de liberación de las emociones », e igualmente la formación de los enseñantes de EDF que privilegia al mismo tiempo el saber a transmitir, la relación pedagógica y la gestión de los afectos.

ENGLISH ABSTRACT ON CAIRN INTERNATIONAL EDITION**PLAN DE L'ARTICLE****Violences à l'école et EPS : un cas à part ?**

Une enquête de terrain

Les enseignants d'EPS moins concernés par les violences ?

Violences et EPS : la violence intégrée comme savoir et moyen**EPS, violence et directives**

L'EPS offre un lieu et un cadre d'apprentissage de l'autocontrôle et permet le débridement toléré des émotions

Quelques nuances : de la violence réelle des élèves à la violence vécue en tant qu'enseignant**L'EPS une discipline vécue différemment****Violences et EPS : une relation ambiguë****Où il est question de la formation des enseignants****En guise de conclusion****POUR CITER CET ARTICLE**

Bodin Dominique, Robène Luc, Héas Stéphane, Blaya Catherine, « Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée », *Déviance et Société*, 1/2006 (Vol. 30), p. 21-40.

URL : <http://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-21.htm>

DOI : 10.3917/ds.301.0021



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

À PROPOS DE CAIRN.INFO

SERVICES AUX ÉDITEURS

SERVICES AUX INSTITUTIONS

SERVICES AUX PARTICULIERS

CONDITIONS D'UTILISATION

CONDITIONS DE VENTE

DROIT DE RÉTRACTATION

VIE PRIVÉE

ENGLISH

DISCIPLINES

DROIT

ÉCONOMIE, GESTION

GÉOGRAPHIE

HISTOIRE

LETTRES ET LINGUISTIQUE

PHILOSOPHIE

PSYCHOLOGIE

SCIENCES DE L'ÉDUCATION

SCIENCES DE L'INFORMATION

SCIENCES POLITIQUES

SOCIOLOGIE ET SOCIÉTÉ

SPORT ET SOCIÉTÉ

REVUES D'INTÉRÊT GÉNÉRAL

TOUTES LES REVUES

OUTILS

AIDE

PLAN DU SITE

FLUX RSS

ACCÈS HORS CAMPUS

CONTACTS

MON CAIRN.INFO

CRÉER UN COMPTE

MON PANIER

MES ACHATS

MA BIBLIOGRAPHIE

MES ALERTES E-MAIL

MON CRÉDIT D'ARTICLES



Avec le soutien du



© 2010-2014 Cairn.info