

Comment l'enseignant d'EPS peut-il contribuer à lutter contre les phénomènes de violence scolaire? Annie Garnier

Avertissement

Le corrigé a une double visée. Vous donner une idée de la façon dont on peut traiter la question mais aussi pallier à une information que nous n'avons pas eu le temps de faire en cours et que je vous avais promise.

Il est donc volontairement très ouvert. Nous n'avons pas eu le temps dans les cours d'évoquer les différentes façons dont l'enseignant d'EPS peut être acteur en dehors des limites du cours d'EPS, dans différentes structures du système éducatif et dans divers partenariats. Je voulais que le corrigé l'aborde. On peut faire un bon devoir seulement sur la dernière partie en ne faisant qu'évoquer beaucoup plus brièvement les deux parties précédentes et en précisant que vous faites le choix de ne pas le traiter.

C'est aussi ce qui explique la présence de plusieurs connaissances, toujours dans l'esprit de vous éviter d'avoir vous mêmes à faire ces recherches. On peut faire un bon devoir sans en mettre autant. J'ai bien saisi vos réticences sur ce point mais je ne peux vous laisser ignorer que Debarbieux, Charlot et Emin ont travaillé sur la **violence** à l'école, qu'il existe un dossier **EPS** et un Contre pied sur ce thème etc...ensuite vous en faites ce que vous voulez...

Enfin je m'adresse à vous comme en cours, dans un échange différé, ce qui donne un ton et un style qui ne conviennent absolument pas pour un devoir. Le corrigé n'est donc en **aucun cas un modèle de devoir rédigé** mais un outil de formation.

En italique les conseils méthodologiques

introduction

On montre pourquoi c'est une bonne question, c'est à dire qu'on la contextualise.

- On fait le tour de l'actualité l'état des lieux...un petit peu hors école...

Souligner la montée en puissance des médias, une réalité qui s'oppose à un sentiment (baisse constante sur le long terme des agressions et crimes de sang, mais montée des petits délits) qu'il faut tout de même prendre en compte car il reflète un état du social (PEYRAT, 2002, *La montée de l'insécurité et son traitement déniégation et mauvais procès, s/dir Troncy état société et délinquance cahier documentation française n°308*). DUBET (1998, *Les figures de la violence*, RFP 123) qui, reprenant ELIAS, (*la civilisation des mœurs, Pocket Agora*) remarque que plus une société éradique un phénomène moins elle a de tolérance vis à vis de ce phénomène et ne supporte plus ce qui peut y ramener.

*Puis on se demande ce qu'il en est à l'école car sujet = **violence scolaire** est ce une réalité ?*

C'est un problème qui touche essentiellement le secondaire, rarissime en primaire. DEBARBIEUX remarque une sensibilité accrue aux phénomènes de **violence**, mais 10% des EPLG seulement déclarent plus de 50% des cas de **violence** plus un établissement est en difficulté plus la **violence** y est ressentie fortement.. La **violence** à l'école n'est donc pas une règle générale, mais elle peut être grave. Si les violences déclarées restent stables, ce qui change c'est la dureté de ces dernières qui augmente. Les faits qui génèrent le sentiment de **violence** s'échelonnent de crimes graves à une multitude d'incivilités. (DEBARBIEUX 2002, *la violence en milieu scolaire, statistiques officielles victimations et multi-victimations, s/dir Troncy état société*

et délinquance cahier documentation française n°308°) DEBARBIEUX note encore une augmentation sensible des agressions envers les enseignants, et d'une façon plus générale, envers tout ce qui touche à l'image même de l'école.

*Vous délimitez le terme **violence** scolaire de façon assez vague pour pouvoir ensuite le décliner de différents point de vues*

Il apparaît donc à l'issue de ce bref état des violences scolaire que ce terme est difficile à cerner .

Il semblerait indissociable d'une certaine subjectivité. Faut il alors distinguer actes de **violence** grave et incivilités plus mineures ? Nous ne le pensons pas. Dans la mesure où ce qui fait qu'un acte ou une ambiance sont catégorisés comme violents, c'est la façon dont ils sont ressentis. Une multitude d'actes d'incivilités peuvent tout autant qu'une grave agression isolée (voire plus), générer un sentiment de **violence** latente dans une communauté scolaire.

Nous préférons considérer « qu'est violent l'acte d'un (ou de sujets) qui diminue, rétrécit ou ampute les possibilités de l'autre ou les siennes propres ». Et qui de fait rétrécit son humanité.

On embrassera ainsi toute une gamme d'actes qui contribuent à installer un climat perçu comme violent. « Le contraire de la **violence**, c'est ce qui grandit le sujet en élargissant son champ de possibles » (CLOT 1998, *l'homme lui même est tempête, société française n°11*).

*Vous dites pourquoi (rapidement), il faut effectivement lutter contre la **violence***

L'**EPS** discipline d'enseignement concourt comme l'ensemble des disciplines aux objectifs et finalités du système éducatif. Assurer la Solidarité entre élèves et leur sécurité morale et matérielle sont des impératifs que tous les acteurs doivent viser. Eradiquer ou tout au moins lutter contre la **violence** est donc pour tout adulte du système éducatif, une double priorité , en tant qu'humain et en tant qu'enseignant. **Lutte contre la violence en milieu scolaire et renforcement des partenariats /circulaire n° 98-194 du 2-10 -1998. jo du 11-10-1998 B.O hors serie n°11 oct 98**

Vous montrez cependant que c'est pas si simple et que c'est selon la façon dont on envisage les choses. Vous annoncez ainsi la problématique

Cerner ce que l'on entend par **violence** ne suffit pas à en comprendre les mécanismes. Il est possible d'avancer en s'appuyant sur les travaux de LABORIT que tout ce qui met en péril l'estime de soi, peut déclencher une conduite agressive voire violente. Or on s'aperçoit que ce qui est susceptible de porter atteinte à l'estime de soi et générer la **violence** peut être envisagé de différents points de vues. Ces analyses appelleront donc des moyens qui pour viser les mêmes enjeux, n'en seront pas moins différents dans leurs mises en œuvre. Dans tous les cas il s'agira de restaurer le fil de l'estime de soi témoignant du respect de la personne sans pour autant lâcher le fil de la règle rappelant l'exigence du vivre ensemble. Mais nous montrerons que l'on peut s'y prendre de façons très différentes, selon les causes de la **violence** que l'on invoquera.

problématique

En effet, si on considère que la **violence** scolaire n'est qu'une manifestation de la **violence** engendrée par les multiples frustrations sociales subies par les sujets, alors c'est à l'interface de l'école et de la société que l'enseignant d'**EPS** agira à la fois pour tenir le fil de la loi et celui de l'estime de soi.

MAIS

On peut aussi considérer les comportements de **violence** comme sont une réaction à une forme de culture scolaire majoritairement destinée aux enfants des classes moyennes et inadapté aux autres. Dans cette perspective, la discipline **EPS** ne peut à elle seule transformer l'école.

L'enseignant d'**EPS** ne peut alors qu'agir de concert avec les autres acteurs du système éducatif. Cependant nous montrerons que certaines spécificités de la discipline concourent à restituer tout à la fois un peu de sens aux savoirs scolaires, réhabiliter une certaine forme de dignité culturelle tout en tenant le fil de la règle et de son sens.

MAIS

Si on considère enfin, que les comportements violents sont en germe présents dans les transformations de l'adolescence, les problèmes de **violence** ne sont plus cantonnée à quelques établissements et populations hors norme. Certaines façons d'enseigner peuvent alors exacerber des comportements d'opposition. C'est alors par les contenus, les procédures d'enseignement, la gestion de la relation propres à la discipline que l'enseignant d'**EPS** peut essayer de tenir le fil de l'estime de soi et du sens pour ne pas avoir besoin de tenir celui de la loi .

Cela vous conduit à annoncer votre plan : OBLIGATOIRE pour un correcteur qui a une centaine de copies à lire

- Une première partie nous permettra d'aborder la **violence** scolaire comme une conséquence de la **violence** de toute une société
- Nous verrons dans une seconde partie que le système éducatif engendre lui même de par son fonctionnement une part des phénomènes de **violence** qu'il déplore.
- Nous terminerons enfin en nous demandant si la façon même de transmettre les contenus n'est pas déterminante pour aggraver ou au contraire euphémiser des conduites d'opposition latentes chez TOUS nos adolescents.

I.

Si on considère que la violence est le produit de la crise sociale :

I.1. Vous développez (pas trop longtemps) l'état du social et vous mettez l'accent sur avenir incertain, crise emploi, éclatement familial, perte des solidarités, sentiment d'humiliation dans leur masculinité pour garçons (père socialement dominé ou au chômage) etc....(cf premier cours sur école et société) ensemble qui génère de multiples frustrations, pertes de sens social, voire désespérances.

De fait, la crise sociale semble avoir chez certains jeunes un effet destructeur à la fois de l'estime de soi et de toute perspective d'avenir

Vous en concluez que la cause des phénomènes de **violence** pourrait bien être extérieure à l'école. L'école ne ferait que les subir.

I.2. Mais comme l'école ne peut être pensée comme un bastion isolé, en dehors du social, vous montrez qu'avant d'être prof **EPS** vous êtes un acteur du monde scolaire ouvert sur des problèmes sociaux qui dépassent l'école. Vous utilisez donc toutes les possibilités de partenariat du système éducatif comme le recommande la circulaire de 1998.

Pourquoi être prof d'**EPS** vous permet-il d'être un acteur privilégiée dans la lutte contre la **violence** ? Pourquoi ne se tourne-t-on pas vers le professeur de maths ?

Parce que vous avez rapport avec le corps et que la **violence** relève de l'affect, et que l'**EPS** sollicite le corps et donc touche au plus profond des affects du sujet.

Et vous intervenez en tenant, comme le recommande la circulaire de 1998, à la fois le fil du sens et le fil de la loi.

I.2.1. Tenir le fil de la loi

Vous pouvez en tant qu'acteur du monde éducatif, faire partie des dispositifs et des structures qui permettent de suivre le jeune dans l'espace du quartier, de la ville et de lui donner le sentiment que les règles de vie sont les mêmes partout, qu'il existe une mémoire d'une institution à l'autre et que « la ligne jaune » (pour **UBALDI** c'est le repère à ne pas franchir) est la même partout. Par ex faire partie du CESC ou vous pouvez apporter un regard différent « **pour repérer les premiers troubles de comportement qui impliquent une intervention immédiate, et des premiers signes révélateurs de situations nécessitant des mesures de protection** ». **circulaire 1998**

Développer des partenariats et un suivi individualisé avec la MJC, le centre social, l'aide à l'enfance, les éducateurs de rue etc....

I.2.2. Tenir le fil du sens et de la réhabilitation de l'estime de soi

Vous œuvrez à redonner un sentiment d'unité au vivre ensemble et vous travaillez à la valorisation des personnes en partenariat avec les autres instances non scolaires.

- Par la spécificité des compétences que vous pouvez apporter, précisément parce que vous connaissez les élèves autrement, par le biais du corps

- Parce que vous êtes expert dans un champ culturel largement partagé celui des APS et que par le biais du corps vous pouvez redonner confiance, revaloriser, ouvrir espace de communication

Par exemple, vous pouvez vous associer par le biais des pratiques corporelles à des opérations d'école ouverte....

I.3. Tout en relativisant, l'école n'est pas « le pompier du social » (cf **DAVISSE 1999, L'EPS et la violence en milieu scolaire, Dossier EPS n°42**). **WALGRAVE** par exemple (1992 **délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociale, Méridiens Klincksieck, Paris**) montre que l'entrée satisfaisante dans le monde du travail s'accompagne d'un abandon de la délinquance.

Une corrélation aussi directe avec l'emploi semble échapper à l'école.

Pourtant (*vous annoncez la transition, voir les choses comme ça, ce n'est pas suffisant*) les difficultés extérieures à l'école si importantes soient-elles ne doivent pas occulter la part de responsabilité propre à l'école. Sans la nier, on ne peut rejeter toute la responsabilité au marché du travail, ou la famille ou encore à la crise des valeurs pour occulter toute tentative d'ajustement, même si le Conseil Economique et Social (cf **cours sur école et société**) lui-même lui reconnaît un fort déterminisme (*donc dans vos propositions restez modestes et parlez au conditionnel*). Pour lutter à l'école contre la fracture sociale et ses conséquences il faut comprendre les raisons de la **violence** y compris dans le choix des contenus et l'espace privé de la classe. Cela nous amène à nous pencher sur le système éducatif.

II. Si on considère que le système scolaire a une part de responsabilité dans la violence qu'il engendre

II.1. Des Faits

DUBET DURUT BELLAT (2000, l'hypocrisie scolaire seuil) estiment que la **violence** des élèves et les formes d'incivilités ne peuvent se dissocier de la **violence** institutionnelle et symbolique d'une école au service des classes moyennes, qui sélectionne par l'échec, rejette le sujet issu des classes populaires ou stigmatise la différence culturelle.

JOSHUA et **CHEVALLARD** précisent que l'école impose une forme de socialisation qui lui est très spécifique : immobilité des corps, questions qui n'en sont pas, forte hiérarchie, primat au symbole plus qu'au faire et à l'émotion, etc... Cette socialisation est en décalage avec les usages familiaux de certains élèves.

Une étude d'enfants de migrants présentant des violences physiques ou verbales constate que ces enfants souffrent à la fois de ne pouvoir partager avec leurs parents leur culture d'origine et de ne pas parvenir non plus à s'inscrire dans celle de leur pays d'accueil. L'école renforce leur sentiment d'échec et d'insécurité en faisant abstraction de leur culture et de la coopération avec leur famille. **GRUE (2004 violence physique et verbale chez les enfants de migrants avant l'entrée au collège, un indicateur d'une faille dans la construction de l'identité, psychologie et éducation n°56)**.

Comme le montre le témoignage recueilli par **E.BOURDIEU, (1993 dialogue sur la violence, in la misère du monde, s/dir P.BOURDIEU, seuil)**. L'effort que leur demande l'école et auquel ils ont consenti n'a pas été payé en retour par la réussite. Ces enfants s'acculturent difficilement à l'école et sont en permanence comme le dit **JOSHUA (1999, La violence et l'école, contre pied**

4, l'EPS au carrefour des violences) en butte au « soupçon de mépris » des enseignants.

M. FIZE (1990, la démocratie familiale, évolution des relations parents adolescents, les presses de la renaissance) constate la corrélation entre délinquance qui est une forme de **violence** et l'échec scolaire.

II.2. Cela vous permet de supposer que la **violence** n'est plus seulement une réaction face aux phénomènes économiques et sociaux que vous avez souligné (§ précédent). Le passage à l'acte violent s'ancre dans un long passé d'échec et d'incompréhension généré par l'école. Il couve sur les braises de

- l'absence de sens des savoirs que l'école propose (juxtaposition de disciplines scolaires vides de sens **DEVELAY/ MERIEU,**

- sentiments de domination/humiliation culturels vécus comme une injustice qui tend à légitimer la **violence** de celui qui agit

Faut-il alors perdre tout espoir et condamner école et **EPS** discipline scolaire à la **violence** qu'elles sembleraient générer ? Pourtant tout n'est pas perdu, il semblerait que l'éthique scolaire, c'est à dire l'atmosphère culturelle de l'école en termes de valeurs, d'intérêt de suivi, de stimulations positives aux élèves soit déterminante (**DOSSIER EPS 42 enseigner en établissement difficile**)

Là encore montrez comment vous faites en tenant le double fil du sens de ce qui se joue à l'école et de la loi relative au vivre ensemble

II.2.1. Tenir le fil de la loi

- La **violence** concerne principalement les jeunes entre eux (**CHARLOT EMIN, 1996**).

DEBARBIEUX 2002 estime qu'environ 10% des jeunes d'un établissement dit à risque est en souffrance. On est d'autant plus touché que l'on est faible (accumulation de victimations): les plus jeunes (6eme/5eme) sont plus souvent victimes que les 4/3, et les garçons plus que les filles.

ce qui est inacceptable. Cela d'autant plus que certains élèves reproduisent des comportements qu'ils vivent au quotidien et qui pour eux, se banalisent. Tenir le fil de la loi c'est chercher à protéger les enfants, sans oublier la dimension éducative du rapport à la loi (circulaire 1998)

- En Instituant régulations incivilités/**violence** dont les élèves eux mêmes sont les premières victimes par instance mixte élèves/enseignants (ex Formation d'élèves médiateurs auprès de leurs pairs, basés sur l'affirmation positive et la confiance en soi, écoute de l'autre, et constat que l'on peut être deux à avoir raison. Ils officient en cours de récréation et sont suivis pas une équipe de médiation, ils ont constitué une charte de la médiation.(B. LIATARD 2001 prévenir la **violence** à l'école avec les enfants médiateurs » la lettre de la fondation de l'enfance n°29)

- En associant communauté éducative à constitution règlement intérieur sur la base de l'équité et de la réciprocité. Vous participez à la formation de ces élèves médiateurs, aux actions autour du règlement intérieur.

Sur ces deux opérations qui concernent la communauté scolaire, vous êtes un acteur privilégié.

En effet, vous utilisez au quotidien en **EPS** des pratiques de références ou la règle est très importante (car garante de l'égalité des chances fondamentale en sport). Vous entretenez de ce fait un rapport de sens à la règle. Une de vos missions consiste à la faire construire par vos élèves sur la base de l'équité et du respect de l'autre. Vous êtes un des enseignants les mieux placés pour les aider à généraliser dans un autre contexte des compétences, ou plus modestement des

attitudes, une réflexion sur le rapport à la règle et sa transgression, initiée en **EPS**.

- Unité de position et engagement du monde adulte ...(DEBARBIEUX, SIHRENER,1999, dossier **EPS 42**) : importance travail équipe de classe et partenaires vie scolaire, assistante sociale, infirmière, vie scolaire et là encore, vous professeur d'**EPS** vous accédez à des comportements, vous voyez des choses spécifique à l'**EPS**, parce que vous avez accès au corps.

Vous pouvez ainsi agir sur des conduites à risques qui ne sont souvent qu'un retournement de la **violence** contre soi.

II.2.2. Tenir le fil du sens, et de la réhabilitation de l'estime de soi

- Temps scolaire vécu comme un éclatement de disciplines formelles sans lien entre elles. Pour certains jeunes, le temps du collège se résume à un temps d'attente, d'heure en heure. Dans ce vide, autant s'offrir une petite récréation, s'échelonnant de petites indisciplines à des faits plus graves qui concourent à entretenir le sentiment d'un climat de **violence**. DEBARBIEUX souligne que la classe est de plus en plus ressentie comme un espace où la **violence** est possible, BADREAU 1999, dossier **EPS 40** parle de classes à climat explosif

Tenir le fil du sens c'est aider les élèves à comprendre à quoi servent ces différentes disciplines.

C'est restituer le sens des différents regard portés sur le monde. Cela suppose d'investir les structures (travaux croisés, TPE, etc...) permettant un travail sur des projets interdisciplinaires qui articulent plusieurs savoirs complémentaires offrant un éclairage différent sur un même objet. (projet 2004 de programme collège détaille de façon très intéressante les contributions spécifiques de l'**EPS** sur des thèmes transversaux). Attention, la spécificité de l'**EPS** dans ces projets c'est d'offrir à des élèves peut-être dominés dans d'autres

disciplines, l'occasion d'exceller dans le domaine moteur, en articulant réussir, et comprendre les raisons de la réussite.

- Certains élèves ressentent fortement un sentiment de dévalorisation lié à l'altérité culturelle (on est d'une autre culture) et à la différence (voir cours école et société sur le sens de l'expérience individuelle des acteurs). Pour ces enfants, si l'autre me méprise et ne reconnaît pas ma différence, je ne suis pas moi, en retour, tenu de le respecter dans mes actes. Au contraire ils vont va chercher à dominer dans des actes de **violence** tout autant qu'ils se sentent eux, dominés sur le plan symbolique. Mais cette altérité culturelle peut être aussi, pour d'autres raisons que nous avons déjà évoquées, partagée par d'autres enfants que les enfants de migrants. tenir le fil de l'estime de soi

Reconnaître des valeurs culturelles et corporelles issues d'un ancrage culturel différent c'est ouvrir les pratiques corporelles en **EPS** aux luttes et danse du monde, organiser des espaces, des temps de démonstration rap, skate (culture jeunes). Ce n'est pas non plus y enfermer les enfants dans leurs particularismes mais travailler à identifier la part d'universel dans les pratiques culturelles (ROMIAN, MEIRIEU) : de la lutte scolaire à la lutte africaine, la lutte gréco romaine, le sumo etc... qu'est ce qui fonde le rapport à l'autre, sur quoi est basée la règle, qu'est ce qui différencie les formes de corps, les saisies et qu'est ce qu'elles ont en commun ...

- Ce sentiment de dévalorisation est incorporé par les acteurs ; « *ici c'est un collège de nuls* » qui estiment que tout est joué et qu'ils n'ont plus rien à perdre (DUBET). Restaurer l'estime de soi c'est valoriser l'établissement et le fait d'y appartenir (sentiment de communauté scolaire valorisante). Vous le faites dans la limites de la spécificité de votre discipline en vous associant à des projets phare, hors du commun, valorisant pour ceux qui y participent (De la règle et du sens , collège Matisse de choisy le roi, **EPS n°273, 1998**) par exemple autour de la règle et de la coupe du monde, utilisant des figures de footballeurs emblématiques.

Mais vous êtes modestes, vous montrez qu'il y a des limites Attention toutefois comme le remarque ROCHEIX (1997, Les ZEP entre école et société, CNDP/Hachette) à ne pas juxtaposer l'ordinaire de la classe et l'extraordinaire des projets qui pourraient apparaître comme autant d'actions supplétives et marginales. Le vrai problème c'est de passer de la mobilisation, de l'intérêt ponctuel que ces actions d'exception peuvent susciter à une activité cognitive. L'enjeu est bien de conduire l'élève à se distancier du réel pour mesurer la portée de ses actions, et pour dégager de la situation, des savoir, des attitudes et des outils de réflexion. C'est à cette condition que les projets seront réellement émancipateurs en dotant les élèves de moyens de penser le réel et de surseoir à la **violence**.

Mais comment expliquer le fait que seuls les établissements secondaires soient touchés par la **violence**. Moins d'un incident pour mille élèves est signalé dans le primaire HOUILLE 2004, les actes de **violence** recensés dans SIGNA en 2002-2003, note d'information de la direction de la programmation et du développement. On avancera une explication par le fait que le temps du collège et du lycée correspond à celui de l'adolescence. Période de bouleversement, nouvelle naissance pour certains auteur (ref dans cours école et société). En effet, l'adolescent cherche à construire une image de soi. Il a besoin pour cela de se différencier des modèles parentaux et de s'opposer à l'adulte avec une posture égocentrique. Cela ne signifie pas que tous les ados sont violents, mais que le conflit est constitutif de l'adolescence. C'est une période sensible ou ils sont en construction et peuvent le devenir. Il est alors des façons de faire cours nous dit MEIRIEU qui sonnent comme

des déclarations de guerre. La question de la **violence** scolaire n'est ainsi plus cantonnée à des populations marginales hors normes, mais c'est une réflexion qui concerne tous nos élèves et chaque enseignant. Nous envisagerons dans cette dernière partie comment l'enseignant d'**EPS** dans le choix des contenus et dans la façon d'enseigner et dans la relation à la classe peut, sans renoncer à l'ambition de développer la motricité de tous, préserver à la fois l'estime de soi et le rapport au sens et à la loi

III. si on considère que les conduites d'opposition caractérisent la période adolescence , on se demandera à quelles conditions l'EPS dans ses contenus et ses façons d'enseigner peut éviter que cette opposition au monde adulte dégénère en violence

Qu'est ce qui aggrave cette tendance affrontement propre adolescence

- difficulté régulation affective : Plus l'enfant est violent, plus il a du mal à réguler ses émotions à partir d'outils cognitifs symboliques. C'est la pulsion émotionnelle qui organisera son comportement (THERME,1999, dossier **EPS n°40**).
- difficulté à supporter l'incertitude de l'apprentissage (ZARKATCHOUCK 1986 la tunique de nessus, cahiers pédagogiques)
- difficulté à se mettre à distance quand dominé ou sentiment d'injustice
- difficulté à asseoir la conscience de sa valeur personnelle (HARTER, 1998 comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent, S/Dir Bologni&Préteur, l'estime de soi, perspectives développementales, delachaux & niestlé.

Plusieurs pistes seraient susceptibles de l'éviter ou tout au moins d'alléger ces difficultés

III.1. Par le choix des APSA, la façon dont on les met en scène

III.1.1. Le sport a rapport avec une pulsion de domination de l'autre. La règle qui fixe les normes et les limites de l'affrontement fonctionne socialement comme une possibilité de sublimer, transformer des pulsions en produits culturels TERRISSE, 1996, ce qui s'apprend, colloque du SNEP. Certains enfants pour asseoir leur sentiment de puissance ont ainsi doublement besoin de vivre cette pulsion. Les APS de défi, d'affrontement sont susceptibles de leur offrir cet espace.

Mais attention à ne pas euphémiser les APS utilisées, et vider le défi de son sens (DAVISSE, 1999). En proposant par ex gym de correction et pas de défi à la pesanteur (GOIRAND, 1998 la gymnastique sportive un malentendu culturel source de tensions, société française n°11), en proposant lutte de production de forme et pas de défi à l'autre, en proposant natation de reproduction de techniques et pas de défi au chrono (voir pour exemple concret, UBALDI 1998, enseigner l'EPS en milieu difficile, dossier **EPS n°40**).

III.1.2. Mais d'autres adolescents ne supportent pas, (pour les raisons que nous avons évoquées)

certaines situations : par ex les situations de confrontation duelles qu'ils ne dominent pas, toute évaluation qui leur donne l'occasion d'être comparés aux autres. La crainte de ne pas être à la hauteur est intolérable et provoque l'explosion. D'autres réagissent différemment et retournent la **violence** contre eux : passivité apathie par refus de courir le risque d'être encore dominé.

D'autres formes de pratiques paraissent peut être plus appropriées : Step et fitness, relaxation, yoga, APSA de défi à soi-même et activités de coopération plutôt que d'opposition (GAREL 1999, Quelques réponses pédagogiques à la **violence**, CP4).

Mais abandonner APS de défi/affrontement sous prétexte que l'enfant ne les supporte pas c'est renoncer à l'ambition de le voir progresser et se maîtriser. C'est peut être s'en tenir à une gestion de la paix en classe. Donc pour ne pas enfermer ces enfants dans un monde et des pratiques irréelles, subtil dosage est nécessaire entre ce qu'ils peuvent supporter et ce qui les oblige à travailler aux limites de ce qu'ils peuvent tolérer.

III.2. Dans les façons d'enseigner (DELEGLISE, SMAGGHE, BADREAU, MARSENACH, 1999, enseigner dans des classes difficiles, le rôle des contenus d'enseignement, recherche EDIFICE, contre pied 4, au carrefour des violences)

III.2.1. Accompagner l'apprentissage, c'est permettre de sublimer la pulsion par la réussite et tenir le fil de l'estime de soi. Pour cela identifier les spécificités des élèves susceptibles d'être dominés.

- Par le choix de contenus qui permettent de ne plus être dominé dans le temps scolaire et de réussir par exemple pour les filles, le travail du marché puis de l'enchaînement marché/dribble/marché au hand libère les filles, entrer dans le rugby par un jeu d'évitement plutôt que de combat, travailler en lutte l'utilisation du poids du corps de dos plutôt que de face pour les garçons entrer dans la danse par l'exploit et l'énergétique S'assurer que c'est vraiment du sport que l'on propose, c'est à dire veiller à l'égalité des chances (exemples concrets UBALDI 1998, cahiers cedre 3, 4) avec contrats différenciés permettant à chacun de se trouver en réussite.

- Par le choix de procédures, régulations qui permettent de supporter l'incertitude de tout apprentissage

Définir explicitement le problème moteur à résoudre ; savoir sur quoi on travaille

Assurer la stabilité et la reproduction des situations de pratique permettant l'identification des résultats au début et en cours de cycle

Faire l'hypothèse que c' est dans la dans l'alternance action / distanciation que vous leur permettrez de passer de la domination de ce qu'ils aiment à la façon dont il s'y prennent pour réussir. Cependant, toujours privilégier action et dominante énergétique. Cela suppose de proposer des situations à partir d'un milieu ouvert permettant de manipuler une variable facilement observable et d'en vérifier les effets. Donner des repères simples (exemples PHILIPPON 1998) sur le résultat de l'action. Bannir papier/crayon qui sont négativement connotés et renvoient à des situations d'échec scolaire.

Valoriser toute réussite même non apprise en classe (reconnaître, partir des objets qui font sens pour les élèves et les valorisent le tir, la virtuosité du dribble exemple les contrats PHILIPPON cedre n3) pour poser ensuite d'autres problèmes.

Viser un progrès à chaque séance = choix fin du problème posé. Pas facile car pas forcément signifiant pour ces élèves qui ont des images portées par les médias qui les amènent à avoir des exigences très fortes. Cela nécessite qqx, un recadrage psychologique de la situation : elle ne doit pas être perçue comme trop facile car la réussite n'a alors plus de sens dans l'affirmation de soi, mais pas trop difficile car échec = remise en cause du sujet

Situer ses progrès dans le temps du cycle. « Aujourd'hui j'ai réussi à...il me reste à », dédramatiser l'erreur. La dissocier de la personne et donner les moyens d'identifier les façons de faire qui ont conduit à l'erreur car eux, sont modifiables. En **EPS** l'échec est observable par tous, et plus difficilement supportable dans la mesure ou il se joue par corps et implique toutes les dimensions de la personne donc éviter, limiter les situations ou l'échec est largement visible (montrer d'abord en groupe restreint pour sécuriser..)

Poser enfin le problème d'une évaluation qui évite tout sentiment d'injustice : à dominante auto référencée, prise en compte progrès et sur des critères annoncés, travaillés, manipulés depuis le début du cycle , sans surprise.

III.2.2. Légitimer les conflits mais leur imposer un mode d'expression socialement admis c'est passer de la pulsion à son expression symbolique et de ce fait tenir le fil du sens de la loi.

Utiliser le conflit comme un révélateur de dysfonctionnement de sens de ce qui est proposé (le code par ex, mais légaliser ses formes d'expression)

Surseoir à la pulsion : espace matérialisé de colère, mettre des mots, le dire plutôt que le faire

Construire le sens, l'utilité de la règle, du code plutôt que l'appliquer (GARNIER AEEPS Grenoble, citoyenneté)

Contrat dans lesquels les enfants ont un espace de décision dans des limites fermement établies

Faire avec eux, pour partager rire et émotion

Importance relation rompre la spirale agression, Individualiser les problèmes d'affrontement à l'adulte, casser le face à face, l'arène classe/prof défié/élève champion (s/dir DAVISSE, 1996, Lettres à nos remplaçants, dossier EPS 31). D'autant que le corps est pour certains jeunes, le seul moyen d'exceller, et cela les incite à rechercher rivalité et défi.

Conclure avec

.a- importance projet pédagogique **EPS** et unité équipe disciplinaire (dossier **EPS** n°42)

.b- Formation personnelle professionnelle indispensables sur analyse clinique de réactions enseignant face à **violence** et agression (THERME, 1999 dossier EPS40, /SIROTA 2003, **violence** et éducation, Vers Education Nouvelle, CEMEA)

.c- Des limites car vous n'êtes pas naïfs : d'une part il est possible qu'en **EPS** moins qu'ailleurs de limites à la **violence**, parce que précisément, plus d'affect, plus d'affrontement, moins d'espaces normés, fermés , d'autre part si efficacité dans enceinte établissement, peu à l'extérieur, ce qui pose de façon encore plus aiguë que pour les habiletés le problème du transfert des attitudes. S'interroger sur ce qui peut sembler comme lutte pot de fer et pot de terre en exemplifiant un fait d'actualité et réaffirmer cependant le postulat d'éducabilité qui est au fondement même de votre métier : vous êtes condamnés à espérer (MEIRIEU, 1988, apprendre oui mais comment ESF) et donc à entreprendre