

Sujet Ecrit 2 : Dans quelle mesure l'éducation physique et sportive peut-elle lutter contre la violence à l'école ?

Contextualisation 1

« *La fonction essentielle du sport est la décharge cathartique des pulsions agressives* ». Cette citation de Konrad Lorenz (*L'agression, une histoire naturelle du mal*. Paris, Flammarion, 1969) illustre l'idée que le sens commun se fait du rôle de l'activité sportive à l'égard de la violence. Dans les représentations populaires en effet, le sport disposerait d'un pouvoir salvateur, celui de canaliser dans des voies socialement acceptables les pulsions agressives, ce qui profiterait en retour à l'ensemble de la vie sociale. D'ailleurs, cette fonction cathartique de l'activité sportive inspire souvent les collectivités locales soucieuses de lutter contre certaines formes de violence urbaine, celle-ci se voyant traitée sur place sous la forme de l'installation de matériel de sport (aire de jeu, skate-parc, street-ball...).

Rien d'étonnant alors que l'enseignant d'éducation physique et sportive soit souvent appelé à l'aide pour contribuer à la lutte contre la violence au sein de l'institution scolaire, en espérant que cette diminution profite, de proche en proche, à l'institution scolaire, puis à la société toute entière. Néanmoins, si nous ne réfutons pas la légitimité de ce rôle, nous considérons que certaines conditions doivent être réunies pour effectivement y participer : ces conditions concernent la nature des transformations attendues, ainsi que les procédures d'enseignement.

Contextualisation 2

Ces dernières années, les médias se sont faits régulièrement l'écho d'actes de violence parfois graves se déroulant au sein même des établissements scolaires, ou dans leur périphérie immédiate. Depuis la rentrée 2001, ces actes sont d'ailleurs recensés par le logiciel SIGNA, outil informatique destiné à recenser de manière exhaustive les actes graves de violence survenus à l'école et ses abords. En 2005/2006, 82000 actes violents ont été recensés, dont 55% concernent les violences physiques sans arme et les insultes ou menaces graves, ces faits touchant surtout des jeunes garçons de 14/15 ans. L'acuité de ce problème de violence s'est aussi exprimée dans les débats de la Commission Thélot pour l'école de demain (septembre 2003 – mars 2004), puisque la question « comment lutter efficacement contre la violence et les incivilités » a été l'une des plus débattue (*Miroir du débat*, 2004). Face à cette inflation inquiétante de comportements déviants, quelle est la contribution de l'éducation physique pour lutter contre la violence à l'école, dans la mesure où les programmes soulignent que notre discipline, « *donne les moyens de les dépasser* », et « *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* ». (Programme de la classe de troisième, 1998)

Définition des termes

Selon B.Defrance, la violence est « *l'ensemble des actes commis par une ou des personnes qui font souffrir physiquement, affectivement et moralement une ou plusieurs autres* » (*La violence à l'école*, Syros, Paris, 1992). Dans cette perspective, les faits de violence renvoient à l'ensemble des actes caractérisés par des abus de la force physique, ou par des relations d'une extrême agressivité menaçant directement l'intégrité physique ou psychologique des personnes. A l'École, ces actes se manifestent sous la forme de dégradations matérielles, d'incivilités, d'insultes, de menaces, de racket, de racisme, d'agressions physiques ou sexuelles, voire de jeux dangereux (jeu du foulard). Ils sont dirigés vers les enseignants, les personnels de la communauté éducative, les autres élèves, les biens matériels de l'établissement scolaire, et parfois vers soi-même (tentatives de suicide, toxicomanie). La plupart ne sont pas graves au sens des dommages physiques à autrui. Mais beaucoup empoisonnent la vie des établissements scolaires et génèrent parfois la peur, notamment chez les collégiens. Ce sont les « incivilités » (J.-P.Payet, *Civilité et ethnicité dans les collèges de banlieue*, in *Revue Française de Pédagogie* n°101, 1992), la « malmenace » (J.Pain, *Ecole violence ou pédagogie ?*, Matrice, 1992), les « transgressions molles » (R.Ballion, *Le lycée une cité à construire*, Hachette-Education, Paris, 1993), dont la banalisation crée l'angoisse d'actes plus graves.

Dans le domaine de la pratique physique, la frontière est parfois difficile à tracer entre l'agressivité nécessaire à la réalisation d'une performance, et celle faisant souffrir physiquement ou moralement. Nous retiendrons que la violence, en portant préjudice à autrui, est la manifestation destructrice et antisociale de l'agressivité.

Questionnement

Les APSA sont-elles réellement porteuses d'un pouvoir cathartique, et si oui, à quelles conditions ? Quelles sont les causes des comportements agressifs (endogènes et/ou exogènes) ? Dans quelle mesure l'enseignant d'EPS peut-il intervenir sur ces causes ? Que cherche à exprimer un élève étiqueté comme violent ?

Est-il possible, pour l'enseignant d'EPS, d'accéder à ce message symbolique ? La violence des élèves n'est-elle pas une forme de réponse à une autre forme de violence plus insidieuse et cachée : celle de l'école ? La citoyenneté peut-elle s'apprendre en éducation physique, comme il est possible d'apprendre une habileté motrice ou stratégique ?

Problématique basique (dans le sujet, mais qui ne fait que le paraphraser)

Nous montrerons que l'éducation physique et sportive peut contribuer, grâce à des interventions pédagogiques et didactiques judicieusement choisies et mises en œuvre, à la lutte contre la violence à l'école.

Plus élaborée

Nous montrerons qu'en s'inspirant des origines possibles de la violence scolaire, l'enseignant d'EPS peut choisir et mettre en œuvre ses interventions pour contribuer à la lutte contre les manifestations de cette violence. Autrement dit, nous défendrons l'idée selon laquelle il est vain espérer lutter contre la violence sans s'appuyer sur ses causes, en vue de les supprimer ou de les atténuer.

Encore plus élaborée

En considérant la violence à l'école comme relativement hermétique aux leçons de morale et aux injections verbales, nous défendrons l'hypothèse selon laquelle la lutte contre la violence au sein des établissements scolaires suppose une identification des facteurs explicatifs des comportements violents, ainsi qu'une compréhension du contexte dans lesquels ils se développent. Ainsi, au-delà de la canalisation immédiate de l'agressivité dans des voies socialement acceptables, et en s'appuyant sur l'acquisition de compétences motrices, l'enseignant concevra et mettra en œuvre ses procédures d'enseignement en vue d'une éducation à la citoyenneté, seule condition pour obtenir un résultat à long terme concernant les comportements et les attitudes des enfants et des adolescents.

Plan 1 : entrée par les causes des comportements violents

Partie I : La violence comme résultat d'un apprentissage social à « déconstruire » grâce à un travail autour de la règle

Partie II : La violence comme défaut de motivation et réaction à la menace de l'estime de soi ou de son sentiment d'autodétermination

Partie III : La violence comme réaction affective envers l'injustice et comme difficulté à maîtriser ses émotions (déception, frustration, colère)

Plan 2 : entrée par les objectifs des interventions de l'enseignant

Partie I : Permettre aux élèves de « se défouler »

Partie II : Valoriser la réussite de tous

Partie III : Donner du sens à sa présence à l'école et créer un climat motivationnel favorable aux apprentissages et un autre rapport au savoir scolaire

Plan détaillé n°1

Partie 1 : La violence peut être le résultat d'un apprentissage social répété en dehors de l'école : les manifestations de violence sont des manifestations socialement valorisées et qui permettent d'obtenir les résultats escomptés ou les objectifs souhaités (EPS interroge P.Karli, in Revue EPS n°210, 1988). Dans certains milieux familiaux ou sociaux, dans certaines « bandes », la brutalité et la violence sont glorifiées. L'EPS a-t-elle les moyens de « renverser la tendance », en décrédibilisant les manifestations de violence ? Grâce à un travail autour de la règle, il s'agit de faire comprendre à l'élève que la violence, « ça ne marche pas », ce n'est pas « le plus fort qui a raison ».

L'identification à des modèles de violence résulte aussi des icônes sportives surmédiatisées, dont les comportements violents sont parfois banalisés, voire légitimés : « le champion est imité aussi bien en terme de gestuelle qu'en terme de comportement, voire même de caractère. Les débordements d'un Cantona créent

un espace de possibilité de tels comportements à l'école. Le champion le fait, pourquoi pas moi. Cela légitime, aux yeux de l'élève fautif, la violence qu'il a commise dans le jeu » (J.-F. Marie, *Plaisir imaginaire et imaginaire du plaisir*, in *Corps et culture [en ligne]*, 2004).

1.1 **Le principe de réciprocité** : pas de violence (même symbolique) de l'enseignant envers ses élèves, car cela aurait pour effet de la légitimer (celle-ci émanant d'une autorité institutionnalisée). Dès lors il s'agit d'éviter les rétroactions informationnelles qui manquent de respect, qui provoquent ou qui humilient les enfants, il s'agit aussi de ne pas sanctionner l'élève en fonction de son passé (éviter l'effet « ardoise »), et enfin d'être attentif aux classements trop systématiques et trop « visibles », ainsi qu'aux évaluations omniprésentes. L'EPS doit être ressentie par tous comme un espace de sécurité psychologique où personne n'est agressé. D'ailleurs, le manque de respect est souvent impliqué dans les phénomènes de violence, car le respect, « dans le discours de certains « jeunes de banlieue », semble être érigé en valeur suprême » (E. Renault, *L'expérience de l'injustice : Reconnaissance et clinique de l'injustice*, La découverte, Paris, 2004). Ce que l'enseignant doit absolument éviter, c'est de « réagir à l'agression du jeune par une contre-agression », car « la spirale s'enclenche » (Boris Cyrulnik, *EPS interroge*, in *Revue EPS* n°309, 2004).

1.2 **Expérimentation, avec les APSA, de l'apprentissage des droits et des devoirs** (« *En offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté* », Programme de la classe de sixième, 1996). Certaines activités reposent sur le principe de réciprocité : si je peux jouer, c'est que l'autre respecte les règles, et s'il ne respecte plus les règles, je ne peux plus jouer. Dans cette perspective, les APSA planifiées seront « *culturellement porteuses* » (D. Delignières, G. Garsault, *Objectifs et contenus de l'EPS*, *Revue EPS* n°242, 1993) de la compétence attendue. Pour autant gardons nous d'une conception « magique » des activités choisies : un travail sur la règle inspirant les procédures d'enseignement est nécessaire. Ainsi que le signalait en effet J. Le Boulch, « *ni l'éducation physique, ni le sport n'ont de valeur socialisante en soi, c'est par le biais d'une pédagogie active centrée sur le groupe que le sport pourra accéder au statut d'activité socialisante* » (Face au sport. ESF, Paris, 1977).

Dès lors, ce sont bien les interventions de l'enseignant qui permettront de passer de cette idée générale et généreuse (la socialisation par le sport), à la construction, par l'élève, de nouvelles compétences (« *Dans une confrontation physique, en même temps qu'il exprime sa volonté de vaincre, l'élève, par ses comportements, observe des usages et des règles partagées par tous* », Programme de la classe de troisième, 1997). Un principe majeur réside dans l'implication et la participation des élèves : c'est l'idée générale déjà ancienne du « self-government ». En effet, le jugement moral de l'enfant et de l'adolescent de se décrète pas, mais il se construit dans l'interaction avec le milieu (J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, Paris, 1932, rééd. 1992). D'où le principe de faire l'expérience de la démocratie à l'école, c'est à dire de vivre en actes, dans un milieu protégé, l'exercice de la citoyenneté, en faisant de la classe une sorte de microsociété où l'on « expérimente » la réciprocité des droits et des devoirs. Enseigner les règles de non violence garante de la vie en société ne suppose pas que ces règles « se contemplent », mais qu'elles se « vivent ». Comme l'intelligence c'est bien dans l'expérimentation que le jugement moral accède à l'autonomie et la responsabilité : « *ni l'autorité du maître ni les meilleures leçons qu'il donnera sur le sujet ne suffiront à engendrer ces relations vivantes faites tout à la fois d'autonomie et de réciprocité. Seule une vie sociale entre les élèves eux-mêmes, c'est à dire un self-government poussé aussi loin que possible et constituant le parallèle du travail intellectuel en commun conduira à ce double développement de personnalités maîtresses d'elles-mêmes et de leur respect mutuel* » (J. Piaget, *Où va l'éducation*, Denoël, Paris, 1972). L'enseignant dispose de nombreuses procédures pour créer dans la classe les conditions d'exercice des droits et des devoirs : pédagogie du projet, notion de contrat, formes de groupement particulières impliquant la coopération et la négociation, dévolution de rôles et délégation de responsabilités, participation à la vie de l'établissement, implication au sein du bureau de l'AS...

1.3 **Mais l'enjeu central est de « conduire l'élève à ressentir la nécessité de la règle. Dans cette perspective, la règle ne leur apparaît pas comme une contrainte artificielle mais comme faisant partie de l'action elle-même »** (Programme de la classe de sixième, 2000). Nous pensons en effet que les règles de jeu et de comportement dessinent la frontière qui existe entre une saine agressivité et une violence répréhensible. S'inspirant des travaux de J. Piaget concernant « Le jugement moral chez l'enfant » (PUF, Paris, 1932, rééd. 1992), J.-A. Méard et S. Bertone distingue trois étapes dans l'intériorisation de la règle : « *de l'anomie à l'hétéronomie (vers l'obéissance), de l'hétéronomie à l'autorégulation (vers l'intégration), et de l'autorégulation à l'autonomie (vers une capacité à négocier)* » (L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS, *Revue EPS* n°259, 1996). Dès lors, apprendre dans le domaine des règles sociales consistera à passer d'un respect imposé de la règle (« c'est comme ça parce que c'est comme ça »), à un respect intégré (la règle acquiert du sens, elle est reconnue et acceptée), puis à un respect négocié (capacité à amender, à inventer une règle). Comprendre, et mieux participer à la construction de la règle exercent en effet une action préventive envers les comportements violents, beaucoup plus en tout cas que lorsque la règle est simplement

imposée autoritairement de l'extérieur. Concernant le rapport à la loi, certains établissements, reprenant les propositions du BO du 10 octobre 1997 dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, ont d'ailleurs bien compris ce principe d'expérimentation de la règle pour mieux l'intérioriser, puisqu'ils font participer activement les élèves dans l'élaboration du règlement intérieur. Cette participation collégiale des différents acteurs de l'établissement permet de faire de l'École un « lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements » (M.Develay, Donner du sens à l'école, ESF, Paris, 1996).

En éducation physique et sportive, l'enseignant n'hésitera pas à dévoluer à l'apprenant des rôles d'arbitre, ou de juge pour « *appliquer et faire appliquer dans le jeu un règlement adapté* » (Programme du cycle central, 2001). Afin de lui conférer davantage de sens, la règle pourra être négociée avec les élèves, afin de l'adapter à l'évolution de leurs conduites motrices (en sports collectifs, certaines règles peuvent être adaptées au niveau de jeu des joueurs). Ainsi J.-A Méard et S.Bertone (ibid.) proposent à des élèves de sixième de construire eux-mêmes progressivement un règlement de sport collectif non institutionnalisé (le football multi-ballons), avec la consigne d'introduire des règles nouvelles à chaque fois que le jeu était remis en cause (problème de sécurité, de comptabilisation des buts, de continuité du jeu, ou de déséquilibre du rapport de force attaque/défense, ...). L'hypothèse des auteurs est que le travail autour d'un type de règles (ici les règles sportives) peut « contaminer » d'autres types de règles (de civilités, de vie scolaire, institutionnelles, sociétales...) ce qui de proche en proche s'accompagne d'une diminution des comportements violents.

1.4 Pour autant, la sanction n'est pas éliminée : personne ne doit avoir un sentiment d'impunité car comme le soulignent M.Clément et P.Lorca « *la conduite agressive est d'autant plus répétée qu'elle permet d'obtenir ce que l'on veut, sans risques de sanction et sans recevoir la réprobation de ses pairs* » (Violence scolaire et enseignement, in Revue EPS n°267, 1997). Le principe est de refuser la permissivité et son principal travers : « l'enfant roi » (D.Pleux, De l'enfant roi à l'enfant tyran, O.Jacob, Paris, 2002). Comme le souligne B.Cyrulnik en évoquant notamment les enfants difficiles, « *l'enseignant a un rôle primordial : il doit énoncer l'interdit* » : « *l'interdit est une structure affective, ce n'est pas de la démagogie. Au contraire, c'est une manière de canaliser la vitalité des enfants. La démagogie, elle, mène à l'angoisse* » (EPS interroge Boris Cyrulnik, in Revue EPS n°309, 2004). B.Cyrulnik explique d'ailleurs que les enfants violents sont souvent des enfants à qui l'interdit n'a pas été suffisamment prononcé : « *je pense que la violence repose notamment sur un problème d'éducation précoce. Le façonnement de l'interdit se joue en grande partie au cours de la deuxième année. C'est le moment où les enfants doivent apprendre l'interdit comportemental, lorsque l'empathie, l'aptitude à se représenter le monde de l'autre se met en place, l'enfant doit savoir qu'il ne peut pas tout se permettre. Or, si un enfant est entouré par des parents qui font tout à sa place et hésitent à lui interdire quoi que ce soit, il a de grandes chances de devenir un adolescent violent, parce qu'il ne saura pas poser de limites à ses désirs* » (Il ne faut jamais réduire une personne à son trauma, Entretien avec le neuropsychiatre B.Cyrulnik, in Label France n°45, 2001). Dans cette perspective, les règles de vie sociale seront efficaces si elles sont comprises (les règles sont claires et annoncées à l'avance), justes (pas arbitraires et dosées), et appliquées également à tous (pas de renoncement). E.Flavier et J.-A.Méard soulignent aussi l'importance de la réintégration « *en offrant toujours à l'élève une « porte de sortie honorable », c'est-à-dire en le réhabilitant au sein de la classe une fois la sanction acceptée* » (Comprendre les conflits professeur - élèves(s) en EPS, in Revue EPS n°303, 2003). Sanctionner en effet, cela ne doit jamais renforcer le sentiment d'exclusion (éviter l'« effet ardoise », c'est-à-dire punir l'élève en fonction de son passé). Nous souhaitons particulièrement insister sur l'importance d'élaborer des règles justes, car cette notion de justice est vécue avec une sensibilité particulière par certains jeunes de banlieues soumis à une forme d'injustice sociale, voire de violence sociale, injustice qui lorsqu'elle est fortement intériorisée, génère parfois la violence (voir à ce sujet l'ouvrage d'E.Renault, L'expérience de l'injustice : Reconnaissance et clinique de l'injustice, La découverte, Paris, 2004).

1.5 Lorsque cela est possible, la sanction peut prendre la forme d'une réparation. Pour Boris Cyrulnik, « *il faut privilégier la responsabilisation à travers des démarches de réparation. On demandera, par exemple, à un enfant qui attaquait des vieilles dames d'aller faire leurs courses. A travers le lien qui s'établit entre eux et leur « victime », grâce à l'utilité de ce qu'ils font, ces enfants acquièrent une fierté, un respect des autres ou de leur quartier étonnant. Ces expériences donnent de très bons résultats car les enfants qui commettent ces actes sont généralement des enfants désinvoltes, largués, sans repères* » (Il ne faut jamais réduire une personne à son trauma, Entretien avec le neuropsychiatre B.Cyrulnik, in Label France n°45, 2001). En éducation physique et sportive, la sanction / réparation pourra par exemple prendre la forme de travaux à réaliser dans le cadre de l'association sportive (sur le modèle des heures de colle, mais sans l'infantilisation que provoque souvent l'absence de sens de la punition). A cette occasion, l'élève sanctionné pourra entamer une collaboration avec un adulte, par exemple autour de l'organisation d'un tournoi de sport collectif ou d'une autre manifestation sportive. Ce sera alors l'occasion de lui donner des responsabilités, d'engager un dialogue avec lui dans le cadre d'une relation moins fondée sur le rapport de force, et en même temps peut-être l'inciter à venir participer volontairement à une activité sportive hors des heures obligatoires d'EPS.

1.6 Déconstruire l'apprentissage social de la violence suppose aussi de modifier les représentations des élèves à l'égard de certaines APSA. Certains élèves peuvent avoir construit une représentation empreinte de violence des activités sportives médiatisées, notamment les sports de combat, mais aussi parfois certains sports collectifs. Par exemple, la sémantique guerrière traditionnellement associée au rugby peut favoriser ce type de construction symbolique. Pour A.Davisse, cette sémantique exerce surtout un effet sur les jeunes garçons : « *le vocabulaire guerrier qui accompagne souvent les commentaires sportifs renforce ce marquage de sexe* » (« Elles papotent, ils gigotent », l'indésirable différence des sexes, in Ville, école, intégration n°116, 1999). Les mêmes reproches sont faites par M.Perelman et J.-M.Brohm au football qui selon eux stimule l'instinct grégaire, les pulsions les plus basses de racisme et de haine identitaire (Le football, un peste émotionnelle, Gallimard, Paris, 2006). La violence est légitime et donc à reproduire car elle y est devenue « le quotidien le plus banal » : elle est verbale (injures, insultes, mots grossiers et vulgaires, propos orduriers et scatologiques entre les joueurs et vis-à-vis de l'arbitre), mais aussi physique (intimidations, fortes poussées sur l'adversaire, bourrades, coups en tout genre, tacles appuyés, crachats, manchettes, gestes obscènes). Le coup de tête de Zidane est emblématique de cette violence devenue légitime puisqu'elle a été en partie comprise et excusée, voire même exploitée (P.Duret, Perception du « coup de Boule » de Zidane par les collégiens, *Socio-logos*, Numéro 2, [En ligne], 29 mars 2007). Pour J.-M.Brohm et M.Perelman, « le « coup de boule » devenait en France durant les vacances estivales 2006 un événement majeur, une source de liesse et d'allégresse chauvine. La chanson parodique du groupe La Plage « *La danse du coup de boule* » devint le tube l'été (« *Zidane il a frappé, et le Rital il a eu mal, l'italien se sent pas bien, la coupe on l'a pas gagné, mais on a bien rigolé* ») (...) Mais plus encore, le « coup de boule » semblait être devenue la solution miracle à tous les problèmes, un art de vivre. Une grande chaîne nationale de distribution (*Intermarché*) lança une campagne publicitaire « *coup de boule sur les prix !* ». Les sponsors de Zidane (téléphone portable, yaourt, hard discount, haute couture, assureurs, marchands de voitures, marchands d'articles de sports...) se satisfirent de la nouvelle image plus agressive de la star prête à défendre physiquement l'honneur de sa famille (jusqu'à Zidane était au contraire présenté comme quelqu'un de serein, sympathique, réservé presque timide, modeste en un mot « cool ») » (Le coup de boule de Zidane et les nouvelles limites de la violence, in *Le Figaro*, 14 juillet 2006). A la mi-Août 2006, un sondage IFOP pour le top 50 du *Journal du Dimanche* consacrait le champion comme la personnalité préférée des français. Le quotidien *Le Monde* titrait le 6 septembre en guise de conclusion à l'aventure : « *Zidane, il a frappé et la France a adoré* ».

Dans ces conditions, devant la force de ces constructions symboliques et médiatiques, que peut faire l'EPS pour décrédibiliser la violence et réhabiliter les conduites de fair-play respectueuses de l'adversaire ? L'évolution souhaitée des représentations consiste surtout à apprendre aux élèves « à porter un regard critique sur les excès inhérents à la pratique de certaines formes d'activités, à construire une opinion sur le sport, etc. Les élèves peuvent aussi commenter les performances des sportifs de haut niveau afin de devenir des spectateurs lucides et éclairés » (Programme de la classe de seconde générale et technologique, 2000).

Concernant les procédures à mettre en œuvre, celles que nous avons évoquées autour de la construction de la règle permettent aussi de faire évoluer favorablement les représentations. Nous souhaitons également insister sur le partage et l'expérimentation des différents rôles associés au fonctionnement de l'activité, et notamment le rôle d'arbitre et de juge. Cette expérimentation peut être un moyen de faire vivre la notion de réciprocité pour mieux l'intégrer, et finalement décrédibiliser les comportements violents. Il nous semble aussi pertinent de mettre l'accent sur les rituels de respect mutuel qui existent dans certaines APSA (notamment des rituels de salut), et notamment dans les sports de combat, les sports collectifs et les sports de raquette (dès lors qu'il existe une opposition collective ou interindividuelle). Enfin et pour aller plus loin, l'enseignant d'EPS peut mener à bien une collaboration avec le professeur d'éducation civique dans le cadre des Travaux Personnels Encadrés (TPE), en proposant un travail autour d'une analyse critique du spectacle sportif.

Partie 2 : La violence est souvent la seule solution qu'ont trouvés certains élèves en situation d'exclusion scolaire pour être reconnus, respectés, et rehausser leur estime de soi, ou pour affirmer leur besoin de liberté (P.Therme, L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, PUF, Paris, 1996). A la recherche de leur identité, la violence serait pour certains élèves un moyen d' « existence » (A.Davisse, La violence en milieu scolaire, in La violence, l'école, l'EPS, Dossier EPS n°42, 1999). Elle permettrait de revaloriser une image de soi fortement altérée par l'intériorisation d'échecs répétés au sein même de l'école (P.Garel, Quelques éléments de réponse pédagogiques à la violence, in Revue Contre-Pied n°4, « L'EPS au carrefour des violences », 1999). Pour Henri Laborit en effet, l'agressivité (dans son sens négatif) n'est pas instinctive mais résulte d'une angoisse liée à la perception anxiogène d'une situation particulière : « *l'agressivité est l'état de crise provenant de l'impossibilité d'obtenir satisfaction par l'action gratifiante sur le milieu* » (La nouvelle grille, Folio, Paris, 1974). L'EPS doit ici offrir d'autres voies de réussite, et redonner confiance aux élèves en leur permettant d'apprendre et de progresser dans des situations significatives pour eux.

2.1 Il s'agit d'abord d'aider l'élève à percevoir l'école comme un lieu où l'on apprend et où l'on réussit.

Les enquêtes montrent en effet une forte corrélation entre violence scolaire et « exclusion perçue » (E. Debarbieux, La violence en milieu scolaire, Etat des lieux, ESF, Paris, 1996). En éducation physique et sportive, un principe premier est de favoriser la réussite rapide des élèves soucieux de leur image de compétence dans des situations d'apprentissage qu'ils appréhendent comme des défis (= ni trop faciles, ni trop difficiles). L'idéal est en effet de proposer des situations dont la difficulté symbolique (= celle qui apparaît aux yeux des élèves) est importante, mais la difficulté objective plutôt faible. En d'autres termes, l'enjeu est ici de rattacher à l'école, par l'apprentissage, des élèves qui s'en sentent exclus par l'intériorisation de leur échec scolaire.

Dans cette perspective de réussite, J.-L. Ubaldi milite pour « *une EPS de l'anti-zapping* » (Revue EPS n°309, 2004) construite autour de « *filles rouges* » identifiables par les élèves, EPS qui suppose des choix optimaux concernant la nature des savoirs à enseigner aux élèves : « *en EPS, on a tendance à être trop exhaustif dans le choix des contenus, au risque que les élèves n'apprennent rien. Il s'agit, au contraire, de faire des choix ciblés, d'enseigner un nombre limité de compétences lors de chaque cycle* » (J.-L. Ubaldi, Les compétences en EPS : mode ou réel changement, in Les Compétences, Editions Revue EPS, Paris, 2005).

Dans la même optique, D. Delignières revendique des cycles d'enseignement suffisamment longs et suffisamment articulés entre-deux pour installer de véritables compétences et permettre aux élèves d'apprécier eux-mêmes leurs progrès : « *ce que nous reprochons à l'EPS actuelle, c'est de viser davantage l'initiation à de multiples activités, que l'installation de compétences significatives* » (Plaisir et compétence, in Contre Pied n°8, 2001). Pour Delignières, la principale mission de l'EPS est « *de permettre à tous les élèves d'atteindre un niveau significatif de compétence dans au moins une ou deux APS* » (ibid.).

Il est également possible de proposer des tâches subjectivement difficiles aux yeux des élèves et porteuses d'une forte valeur symbolique, mais en réalité assez facilement réalisables compte-tenu de leur niveau d'habileté. Ainsi en est-il des acrobaties en gymnastique (salto avant et arrière, flip, saut de main...) qui peuvent être réalisées dès lors que les aménagements matériels permettent de pallier aux manques de ressources physiques (détente) ou permettent de guider les réalisations en toute sécurité.

Quant à P. Goirand, il explique que c'est surtout dans la confrontation avec le risque que la réussite en EPS gagnera une valeur particulière. Face à l'épreuve et surtout dans son dépassement l'enfant aura l'impression de vivre une véritable aventure, il se sentira aussi plus compétent et gagnera en confiance en lui : « *la violence n'est pas un excès de prise de risque, mais le contraire* » (Sport, violences et EPS, in Revue EPS n°4, L'EPS au carrefour des violences, 1999).

Enfin, les progrès doivent rapidement être décelables par les élèves pour éviter les désengagements et les atteintes à la confiance en soi souvent favorables aux conduites déviantes. C'est pourquoi « *il convient de jaloner l'apprentissage de tests d'évaluation pour finaliser l'investissement de l'élève* » (D. Reinaudo, Les principes de plaisir en athlétisme, in Revue EPS n°312, 2005).

2.2 Un autre principe s'incarne dans la valorisation d'un climat motivationnel orienté vers la tâche et non vers l'ego, climat qui valorise les buts de maîtrise au détriment des buts compétitifs (Ames & Ames, 1987).

Ce climat est en effet de nature à « sécuriser » psychologiquement les élèves dans la perception qu'ils ont d'eux-mêmes : nous faisons le pari qu'en se sentant moins vulnérables sur le plan de l'estime de soi, ils seront moins susceptibles de réagir par de la violence. En nous inspirant du TARGET d'Epstein (1989), nous proposons ces quelques pistes pour guider les interventions de l'enseignant vers un climat de maîtrise: faire un usage raisonné des classements, des comparaisons interindividuelles, des récompenses et de la compétition, adopter un style d'enseignement « démocratique » (≠ autoritaire) privilégiant l'autonomie et la responsabilisation des élèves, ainsi que la dévolution de rôles, informer régulièrement les apprenants sur les objectifs à atteindre et les compétences à construire afin de mieux les impliquer dans l'apprentissage, donner la possibilité de choisir les tâches dans le cadre d'une différenciation pédagogique, communiquer des feedback centrés sur les prestations de l'élève en relation avec la tâche, pas sur sa personne, préférer les groupes hétérogènes aux groupes homogènes, les groupes de besoin aux groupes de niveau, et atténuer l'importance du regard des autres en évitant d'être toujours sous « les feux de la rampe », etc.

Ce climat motivationnel contribue à faire de la leçon d'éducation physique un lieu d'apprentissage sécurisant au sein duquel « *on a le droit de se tromper* », lieu où l'erreur de l'apprenant, dédramatisée et jamais assimilée à une faute, concerne « *ce qu'il fait, et non ce qu'il est* » (O. Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1980), lieu enfin au sein duquel aucun élève n'a peur de « perdre la face » car « *l'une des terreurs des cours de récréation des collèges ou des lycées est de passer pour un « bouffon »* » (D. Le Breton, Le corps, la limite : signes d'identité à l'adolescence, in Un corps pour soi, PUF, Paris, 2005).

2.3 Face aux enfants et aux adolescents en difficulté, qui « réagissent » parfois par de la violence, Boris Cyrulnik (EPS interrogé, in Revue EPS n°309, 2004) explique que l'école peut être un lieu de résilience, c'est à dire un lieu qui puisse aider les élèves à surmonter les traumatismes et les blessures émotionnelles les plus graves. Pour Cyrulnik, le développement d'un processus de résilience suppose le retour de l'affectivité dans la relation pédagogique, d'où une valorisation de ce qu'il appelle le « bavardage » : « *la parole a une*

fonction bien plus affective qu'informative et apte à créer des lieux de bavardages (...) ce type d'échanges a souvent un effet de résilience parce que l'enfant parle avec un adulte qui compte beaucoup pour lui et cet adulte sort de son statut habituel pour établir une relation humaine avec lui ». L'enseignant d'EPS peut profiter de nombreuses occasions pour parler de façon informelle avec ses élèves : lors d'une rencontre dans la cours de l'établissement, pendant le trajet vers une installation sportive, voire même après qu'il ait joué au football avec eux dans le cadre de l'association sportive... En discutant avec un adulte « qui compte », l'élève se sent écouté, respecté, reconnu, il regagne de la confiance en lui.

- 2.4 Favoriser le sentiment d'autodétermination** (ou impression de liberté) en déléguant à l'enfant d'autres rôles que les rôles habituellement dévolus au « métier d'élève », et en autorisant le partage de certaines responsabilités. Agir positivement sur ce sentiment d'autodétermination permet en effet de faire sentir aux élèves qu'on leur fait confiance, en même temps qu'il engage la relation pédagogique vers une tonalité non conflictuelle. Les actes violents tendent à diminuer, car la motivation intrinsèque augmente avec le sentiment d'autodétermination (E.Deci, 1975), un « *désir d'indépendance* » particulièrement sensible à l'adolescence est pris en compte (D.Marcelli, *Désirs d'indépendance*, in *L'adolescence*, Science et Vie hors série n°188, 1994 ; M.Ruffo, *Détache-moi ! Se séparer pour grandir*, Ed. A.Carrière, Paris, 2005), et les élèves ont l'impression d'être davantage respectés. En même temps que se respectent les règles du contrat et que s'engage la confiance mutuelle, le principe général est d'agrandir progressivement l'espace de liberté accordé aux élèves. Bien sûr, en étant lui aussi l'objet d'un traitement didactique, cet agrandissement sera progressif de la sixième à la terminale. Certaines procédures d'enseignement (pédagogie du projet, du contrat, évaluations formatrices) sont à ce titre particulièrement bien indiquées pour responsabiliser les élèves dans leurs apprentissages, et éviter tout sentiment d'infantilisation. Encore une fois, il s'agit de réconcilier les élèves « *à risque de décrocher* » ou « *accrochés conditionnels* » avec l'école (G.Calier, J.Brunelle, *Enseigner l'éducation physique au secondaire*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998), en leur redonnant confiance, en disqualifiant la violence comme seule solution de valorisation individuelle. Ainsi en musculation dans le cadre du contrôle en cours de formation en classe de terminal, l'élève est invité à concevoir et mettre en œuvre un projet d'entraînement adapté à un contexte de vie physique et en rapport avec des effets différés attendus. Ainsi il doit choisir parmi trois objectifs : accompagner un projet sportif (recherche d'un gain de puissance musculaire), conduire un développement physique en relation avec des objectifs de forme physique et de prévention des accidents, ou envisager un développement esthétique personnalisé (recherche d'un gain de volume musculaire). Dans les trois cas, les éléments à évaluer portent sur le choix de la charge de travail et le respect des trajets et postures (produire, dix points), la pertinence des charges de travail au regard des objectifs poursuivis (concevoir, sept points), et le bilan de sa séquence d'entraînement (analyser, trois points). Ici, l'adolescent n'est pas infantilisé : il fait des choix, s'implique dans ses apprentissages, mène un projet personnel. De plus, ce dispositif est de nature à conférer du sens à son engagement, dont on sait par ailleurs que l'insuffisance profite aux comportements violents à l'école (J.-Y.Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, PUF, Paris, 1995).
- 2.5 Construire un nouveau rapport à l'école grâce à des dispositifs spécifiques.** Mis en place depuis 2002, les Itinéraires De Découverte (IDD) permettent la conception, la mise en œuvre et l'aboutissement d'un projet choisi en petits groupes. Ces IDD peuvent servir les exigences d'une éducation à la citoyenneté en permettant aux collégiens de prendre de nouvelles responsabilités, de coopérer avec leurs pairs mais aussi avec des partenaires adultes, et d'élargir leur champ d'action parfois au-delà des murs de l'école. En établissant un rapport moins traditionnel et moins « scolaire » avec l'institution éducative, nous faisons le pari que ce type de dispositif est susceptible de « faire grandir » les élèves, et de les réinsérer dans l'Ecole. Ainsi R.Dupré (*Les compétences au cœur de l'interdisciplinarité*, in *Les compétences*, coordonné par J.-L.Ubaldi, Editions Revue EPS, Paris, 2005) évoque un IDD à Villeurbanne associant EPS, technologie et éducation civique. Il s'intitule « préparer, entretenir et piloter son VTT en toute sécurité, dans le respect du code de la route, en milieu urbain comme en tout terrain ». L'enjeu de cet IDD est de conduire les élèves du collègue à devenir autonomes, responsables et « virtuoses », avec comme projet concret final l'organisation et la participation à une course d'orientation à VTT. Au lycée, d'autres dispositifs existent relevant des mêmes principes d'implication dans un projet et d'interdisciplinarité : ce sont les Travaux Personnels Encadrés (TPE) et les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (PPCP).
- 2.6 L'évaluation peut être une menace** à la fois pour le sentiment de compétence et pour le sentiment d'autodétermination (en s'apparentant à une forme de contrôle « extrinsèque »). A son propos, J.-Y.Rochex (1995) indique d'ailleurs qu'elle peut constituer une forme de violence de l'école envers les élèves, violence pouvant devenir en retour « *un véritable activateur de violence et de ressentiment à l'égard de l'école pour ceux qui en sont les victimes* ». E.Debarbieux (*La violence en milieu scolaire. Etat des lieux*, ESF, Paris, 1996) décrit d'ailleurs bien la dégradation du climat scolaire et l'inflation des actes violents en même temps que les difficultés et l'échec scolaire grandissent. La note vient souvent frapper de plein fouet l'ego de

l'enfant ou de l'adolescent, ce dernier préférant souvent abandonner, ou parfois se « réfugier » dans des formes de contestation illégitimes (absentéisme, incivilités, actes de violence).

Dans cette perspective, l'évaluation ne sera pas mystérieuse : l'enseignant veillera particulièrement à informer très tôt les élèves des modalités évaluatives, de façon à ne pas produire un sentiment d'injustice (dont on sait qu'il génère parfois la violence), et de façon à conférer du sens à tout le travail effectué en amont dans le cycle. Dans le respect des textes officiels régissant les modalités d'évaluation aux examens, l'enseignant marquera une préférence nette pour les dispositifs critériés, ceux-ci autorisant une compréhension et donc une meilleure acceptation de la note. Il s'attachera également d'évaluer prioritairement ce qui a été appris, de façon à ne pas couper la note de l'apprentissage, et de façon à être juste dans la notation. Il n'utilisera pas la perspective de la note pour « motiver » artificiellement ses élèves et favoriser le maintien de l'ordre en classe, car cette procédure, comme toutes les tentatives de contrôle externe, exerce un effet particulièrement délétère sur le sentiment d'autodétermination. L'enseignant sera aussi vigilant face à l'écueil que constitue la « *constante macabre* », cette dernière représentant selon A. Antiby (Etude sur l'enseignement de la notion de limite ; réflexions propositions, Thèse, Université Paul Sabatier, Toulouse, 1988.) le pourcentage d'élèves qui doivent se trouver en situation d'échec afin que l'enseignant ait l'impression qu'il a bien fait son travail. Enfin, même si des évaluations formatives et formatrices pourront être organisées, l'enseignant n'oubliera pas que les procédures d'évaluation n'incarnent pas toute la pédagogie : si l'on veut faire de l'EPS un espace de sécurité psychologique autorisant l'erreur, il est nécessaire que l'élève n'ait pas constamment le sentiment d'être apprécié, jugé, évalué, noté... De plus, l'évaluation sommative, à fonction institutionnelle, et l'évaluation formative, à fonction pédagogique et didactique, ne seront ni confondues, ni interchangées. Comme le souligne P. Pelpel (*Se former pour enseigner*, Dunod, Paris, 3^e édition, 2002) en effet, « *annoncer la première forme d'évaluation (formative), et réaliser la seconde (sommative) est une supercherie* ». Dès lors, l'élève doit savoir clairement s'il s'agit d'une évaluation pour l'aider dans ses apprentissages, ou une évaluation destinée à le noter. Il peut faire des erreurs, dans le cadre d'une évaluation formative, sans que celles-ci ne soient en aucune façon sanctionnées par une appréciation ou une note. Cette séparation est indispensable pour créer un climat motivationnel orienté vers l'apprentissage, climat propice à la confiance, à la progression, et au sentiment de justice.

Partie 3 : La violence peut être aussi l'expression d'une maîtrise insuffisante de ses émotions, notamment la colère ou la frustration (élèves impulsifs, impatient, qui éprouvent des difficultés à « se retenir »). L'EPS, en tant que discipline mettant en jeu la dimension corporelle, est une discipline privilégiée pour apprendre à « maîtriser ses émotions » (Programme sixième, 1996).

3.1 **La maîtrise des émotions aussi s'envisage le long d'un continuum** : l'enseignant proposera à l'élève une progressivité dans la gestion de ses émotions, en opérant aussi sur cet objectif d'attitude, un traitement didactique. En d'autres termes, la maîtrise par l'élève de ses émotions ne pourra s'effectuer que si celles-ci sont « maîtrisables » : les émotions ressenties seront adaptées aux possibilités individuelles de contrôle. Comme pour toutes les compétences, il s'agit d'établir une progressivité des contraintes à organiser dans l'environnement physique et humain. Dans cette perspective, l'enseignant veillera à ne pas proposer d'emblée à des élèves manquant de confiance en eux des tâches qui supposent la production d'émotions fortes, notamment dans les activités d'opposition interindividuelles ou collectives (là où les altercations sont fréquentes). Avec ces élèves, un usage réfléchi de la compétition directe semble parfois s'imposer. Il ne s'agit bien sûr de la proscrire (au risque de dénaturer certaines activités), il s'agit surtout de la limiter dans le temps, et de l'encadrer par des règles de vie collective peu nombreuses, justes, simples, et très strictement appliquées, le tout en dédramatisant le résultat brut de la compétition. L'équilibre des rapports de force entre la défense et l'attaque doit aussi faire l'objet d'une attention particulière. Par exemple en sixième dans l'activité basket-ball, il peut être nécessaire de protéger le porteur de balle par l'image d'une « bulle » impénétrable autour de lui. En rugby, les dimensions du terrain seront adaptées à la maîtrise technique et émotionnelle des enfants et adolescents (réduire sensiblement la largeur des terrains dans un premier temps pour limiter les possibilités de prendre de la vitesse dans les courses).

3.2 **La possibilité de maîtriser ses émotions suppose la capacité, pour l'élève, de repérer ses émotions, les identifier, les comprendre, pour enfin les contrôler.** Au final, c'est une meilleure « *connaissance de soi* » (Programme du cycle central, 1997) qui est visée. Dans cette perspective, une procédure intéressante consiste à aider les élèves à réfléchir rétroactivement à certains de leurs comportements déviants. J. Brunelle demande par exemple à l'élève ayant eu un comportement violent de remplir un « *formulaire d'incidents critiques* » l'invitant, au calme, à une activité d'introspection. (*Enseigner l'éducation physique au secondaire*, De Boeck Université, Paris & Bruxelles, 1998). La verbalisation peut être le lieu où la parole l'emporte sur la violence, car comme le souligne le philosophe P. Ricoeur, « *une violence qui parle est déjà une violence qui cherche à avoir raison, c'est une violence qui se place dans l'orbite de la raison et qui commence à se nier comme violence* » (Temps et récit, Seuil, Paris, 1985).

D'ailleurs, lorsque les émotions ne semblent plus « maîtrisables », l'enseignant n'hésitera pas à exiger de l'élève qu'il se retire de l'activité pendant un temps donné à un endroit précis tout en l'invitant à réfléchir à son comportement. Cette règle d'éviction temporaire du jeu évitera une surenchère de violence au sein de la séance d'EPS. Elle sera d'autant mieux acceptée et comprise qu'elle aura préalablement été annoncée clairement par l'enseignant, et qu'elle s'appliquera avec équité auprès de tous les élèves.

3.3 Autoriser le défolement corporel dans le jeu. Dans la première topique freudienne, la violence est expliquée à partir de la théorie du refoulement. La répression du désir n'est pas entièrement résolue par son expression dans le rêve. Il y a une relation intime entre la violence et la frustration, l'explosion émotionnelle de la violence manifeste brutalement la frustration. Sur ces bases psychanalytiques, certains (dont Konrad Lorenz) ont vu dans le sport un défolement qui servirait de substitut vers lequel s'orienter, dans le but de se dominer et de canaliser les pulsions agressives. Dans le sport de compétition, il s'agirait de récupérer cette violence, de la dépouiller de son risque excessif pour la collectivité, en tâchant de l'exorciser, d'y remédier par une catharsis. Le sport servirait de simulacre fictionnel et de rituel symbolique : « *le sport théâtralise le meurtre et en permet, faut-il le rappeler, l'émotion* » (C.Roggero, Sport...et désir de guerre, l'Harmattan, Paris, 2001). C'est pourquoi nous pensons que sans bien sûr renoncer à ses finalités et à ses exigences didactiques, l'éducation physique et sportive peut être conçue comme un lieu de dépense physique, de défolement et d'expression émotionnelle. Le jeu notamment doit y occuper une place importante : il prendra la forme de la compétition (agon), mais aussi du vertige (ilinx), et du simulacre (mimicry). Les occasions de jouer en EPS seront autant d'occasions de laisser vivre un corps souvent contraint à l'immobilité dans l'école.

Cette fonction cathartique du sport, et notamment de la compétition, est cependant loin de faire l'unanimité. Ainsi pour Henri Laborit, « *toute compétition est ordurière* » (interview de G.Goetghebuer, in Revue Sport et Vie n°27, 1994), alors que Albert Jacquard y voit « *le mal de notre société* » (interview de J.-M.Husset, in 60 millions de consommateurs n°321, 1998).

3.4 Du côté de la relation pédagogique, aider l'élève à maîtriser ses émotions suppose une maîtrise symétrique, par l'enseignant, de ses propres émotions. Les partisans de l'action située notamment soulignent la dimension « contaminante » des émotions, ceux-ci voyant dans la classe « *un lieu de contagion émotionnelle* » (L.Ria, Les émotions au cœur de l'action, in Les émotions, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). Si la maîtrise émotionnelle fait défaut, l'enseignant risque de réagir à l'agression par une autre agression, et la spirale de la violence peut s'enclencher. Le rôle du professeur, nous l'avons vu, n'est pas de ne pas réagir aux comportements déviants : il est d'appliquer strictement, justement, et calmement les règles connues par l'ensemble du groupe, car annoncées préalablement. Dans cette perspective de gestion personnelle de ses émotions, l'enseignant veillera à « *éviter la personnalisation du conflit* » (E.Flavier, J.-A.Méard, Comprendre les conflits professeur - élèves(s) en EPS, in Revue EPS n°303, 2003) en insistant sur la transgression de la règle, et en sanctionnant l'acte, pas la personne (d'où l'annonce préalable de règles justes, c'est-à-dire dosées et non arbitraires).

3.5 Ne pas négliger l'importance de l'échauffement et du retour au calme, ceux-ci permettant d'engager une manière raisonnée, progressive et contrôlée d'agir avec son corps. Dans le cadre des Interventions Pédagogiques Particulières des programmes, il peut être intéressant d'organiser des séquences de relaxation centrées sur l'imagerie mentale ou les sensations corporelles. D'une façon plus générale, le principe est d'organiser dans la séance une alternance de temps forts et de temps faibles portant sur la production des émotions. Les situations ne doivent pas toutes être teintées d'une forte composante émotionnelle, et la tension doit pouvoir « retomber » régulièrement, notamment dans les activités à forte résonance affective

3.6 Enfin, des procédures plus spécifiques seront mises en œuvre : par exemple, concernant la frustration souvent éprouvée en sports collectifs, le professeur adoptera le principe d'une répartition et d'une alternance des rôles (joueur, arbitre, marqueur, voire « coach »), aidant ainsi chaque élève, par l'expérimentation de la notion de réciprocité, à « *accepter la décision d'une arbitre ou l'appréciation d'un juge* », et à « *savoir perdre et gagner loyalement* » (Programme de la classe de sixième, 1996). Nous l'avons dit, les procédures de responsabilisation des élèves constituent une prévention efficace envers les manifestations de violence, dans la mesure où elles exercent un effet bénéfique envers les sentiments de compétence et d'autodétermination. Par ailleurs, en vivant « de l'intérieur » d'autres rôles que le seul rôle de pratiquant sportif, l'élève apprend aussi à se raisonner.

Réponse à la problématique

« *Maintenant, je doute beaucoup qu'un comportement agressif, même sous la forme de sport, ait le moindre effet de catharsis* ». Cette déclaration de Konrad Lorenz, proférée en 1963, confirme cette prise de position de Sébastien Harel : « *aucune activité ne porte en elle de vertu éducative. C'est dans le traitement didactique et dans son adaptation aux élèves que ces activités pourront présenter quelques intérêts* » (La citoyenneté, que peut-on encore en dire, in Revue EPS n°293, 2002). Vis-à-vis de la violence à l'école, nous devons donc nous situer logiquement entre les deux extrêmes d'un balancier : à un extrême, la conviction que la lutte contre la violence, grâce à l'EPS, puisse passer magiquement dans les faits, et à un autre extrême, l'idée défaitiste que tout est déjà joué en dehors de l'école, et que la lutte contre la violence est une ambition hors de notre portée. Comme le rappelle B.Charlot et J.C.Emin, « *la violence à l'école n'est pas une tragédie, une fatalité, elle est un défi, un ensemble de problèmes auxquels la société, l'école, les personnels d'éducation et les jeunes eux-mêmes doivent et peuvent trouver des éléments de réponse* » (Violence à l'école : état des savoirs, A.Colin, Paris, 1997).

Au-delà des slogans et des déclarations d'intentions, l'enseignant d'EPS manifestera donc une attitude volontariste vis-à-vis de la violence de certains de ses élèves, attitude emprunte d'optimisme, mais aussi de réalisme, de persévérance, de patience, de confiance et de respect mutuel, de justice et de fermeté. Sachant que le discours moralisateur et l'injonction sont rarement efficaces, il sera à tout instant animé par un souci d'empathie, et par un principe : la réciprocité. La lutte contre les faits de violence à l'école ne s'incarnera jamais dans une solution unique et salvatrice, mais elle constitue plutôt un problème complexe et multifactoriel qui mérite d'être attaqué de tous les côtés : acceptation et compréhension des règles, réussite scolaire, sentiments de compétence et d'autodétermination, contrôle de ses émotions... Ce qui importe essentiellement, c'est de créer du lien et du sens pour rattacher à l'école des élèves marqués par un sentiment d'exclusion scolaire et sociale fortement intériorisé. Il ne s'agit pas de créer un nouveau clivage entre objectifs de maîtrise motrice (compétences culturelles) et objectifs d'attitudes et de méthodes (compétences méthodologiques), il s'agit d'interroger conjointement la didactique des apprentissages et la socialisation, en d'autres termes, de lutter contre la violence scolaire par les apprentissages, grâce aux apprentissages, dans la globalité de l'acte scolaire (P.Meirieu, L'enseignant dans la crise, *Spirales* n°8, Spécial didactique, Lyon, 1995).

La lutte contre la violence à l'école suppose aussi une synergie avec toutes les autres disciplines d'enseignement, et le travail en équipe autour d'un chef d'établissement volontariste, garant de la loi dans son collège ou son lycée. Il existe en effet, vis-à-vis des phénomènes de violence scolaire, un « effet école », lié à la constitution d'« *une équipe forte, univoque et soudée à partir d'un projet d'établissement ciblé autour d'objectifs pertinents* » (Y.Million, Enseigner l'EPS dans une ZEP à Toulouse, in Revue EPS n°274, 1998). Pour autant, l'école ne peut pas tout, et une diminution importante de la violence scolaire doit nécessairement s'accompagner d'une euphémisation de la violence sociale ressentie par certaines populations en situation de rupture économique et sociale : « *la société doit trouver de véritables solutions aux problèmes de la violence et réfléchir à ses causes socio-économiques* » (B.Cyrułnik, Il ne faut jamais réduire une personne à son trauma, Entretien avec le neuropsychiatre B.Cyrułnik, in Label France n°45, 2001).

Pourtant, même si nous avons cherché à articuler nos interventions avec les causes de la violence scolaire, il nous faut refuser de « *dissoudre les principes dans la compréhension* » (Alain Finkielkraut, Violence à l'école, L'événement du jeudi, 2000). Autrement dit, même si l'enseignant cherche légitimement à comprendre, il nous semble essentiel qu'il sache aussi dire non, sanctionner, et refuser l'intolérable, en bref, conserver son autorité.