

Sujet Ecrit 2 : Des événements récents attestent de la multiplication des faits de violence proférés par des élèves à l'intérieur même des établissements scolaires. En quoi et comment l'EPS peut-elle contribuer à la lutte contre cette forme de violence à l'école ?

« *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. 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 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.

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'Ecole, ces actes se manifestent sous la forme de dégradations matérielles, d'incivilités, d'insultes, de menaces, de rackets, voire d'agressions physiques. Ils sont dirigés vers les enseignants, les personnels de la communauté éducative, les autres élèves, ou les biens matériels de l'établissement scolaire. Dans cette perspective, lutter contre la violence à l'école consiste à diminuer l'occurrence des comportements violents qui se manifestent à l'intérieur des établissements scolaires.

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.

Un peu 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 montrerons qu'il est vain d'espérer lutter contre la violence sans chercher à en supprimer ou en atténuer les causes.

Encore plus élaborée :

En considérant les faits de violence à l'école comme relativement hermétiques aux leçons et aux injonctions verbales, nous défendrons l'hypothèse selon laquelle la lutte contre la violence au sein des établissements scolaires suppose l'identification, par l'enseignant, des causes explicatives des comportements violents. Ainsi, en « décodant » la violence scolaire et en agissant sur ses causes, il lui sera possible, au-delà de la canalisation immédiate de l'agressivité dans des voies socialement acceptables, d'éduquer à la citoyenneté.

Plan :

Partie I : La violence comme résultat d'un apprentissage social.

Partie II : La violence comme moyen de préserver son estime de soi ou son sentiment d'autodétermination.

Partie III : La violence comme difficulté à maîtriser ses émotions

Remarque : la rédaction d'une partie sur la question du sens serait également possible, car la perte de sens est souvent invoquée pour expliquer les comportements violents à l'école. Comme le signale P.Meirieu, « *en nous privant du sens de ce que l'on nous enseigne, on nous fait la pire des violences* ».

Partie 1 : La violence peut être le résultat d'un apprentissage répété en dehors de l'école : les manifestations de violence sont des manifestations socialement valorisées qui permettent d'obtenir les résultats escomptés ou les objectifs souhaités. L'EPS a-t-elle les moyens de «renverser la tendance», en décrédibilisant les manifestations de violence ? Il s'agit de faire comprendre à l'élève que la violence, « ça ne marche pas », que ce n'est pas « le plus fort qui a raison »

1.1 Le principe de réciprocité : pour décrédibiliser, aux yeux de ses élèves, les comportements faits de violences verbale ou physique, l'enseignant n'adoptera, lui-même, aucun de ces comportements pour résoudre une situation conflictuelle. Comment lutter contre la violence à l'école en effet, si celle-ci est légitimée par les interventions de l'enseignant ? Pour autant, son autorité doit s'affirmer dans la classe, et la sanction reste toujours possible. Au-delà des châtiments corporels qui sont, heureusement, renvoyés aux archives de l'enseignement, il nous semble que la violence du professeur peut advenir lorsque celui-ci ne respecte pas ses élèves, lorsqu'il cherche à les rabaisser ou les humilier, ou lorsqu'il prend des décisions qui sont jugées injustes. Dans cette perspective, il prendra un soin particulier à établir très clairement les règles à respecter (par exemple sous la forme de « contrats »), et il s'attachera à toujours respecter la parole de l'élève, à l'écouter, à chercher à le comprendre, mais sans jamais renoncer, éventuellement, à sanctionner. Le choix des APSA s'inspirera également de ce principe visant à ne pas exercer de violence, même symbolique, envers les élèves : « *la danse pour des petits gars des quartiers populaires, c'est une violence énorme* » (Colloque SNEP, « Ce qui s'apprend en EPS », 1996).

1.2 L'EPS est une discipline privilégiée permettant de faire comprendre aux élèves que la violence, « ça ne marche pas ». La diversité des APSA autorise en effet, dans une certaine mesure, l'apprentissage de l'exercice de droits et de devoirs : si je ne respecte pas la règle sportive, alors je ne disposerai d'aucun droit puisque l'autre non plus ne respectera pas cette règle. De nombreuses activités sportives, et notamment les sports collectifs, illustrent cette idée selon laquelle le jeu est rendu possible par la réciprocité des droits et des devoirs. Ainsi que le souligne le programme de la classe de sixième, « *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* » (arrêté du 18 juin 1996). Néanmoins, comme le rappelait il y a déjà longtemps Jean 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). Nous devons effectivement nous départir d'une vision magique et angélique des activités sportives, et notamment des sports collectifs, à l'égard de la socialisation ; celle-ci nécessite des interventions

pédagogiques et didactiques judicieusement choisies et mises en œuvre. L'une de ces procédures consiste à déléguer des rôles directement en rapport avec le respect de la règle : associer peu à peu l'élève à l'arbitrage, dans le cadre d'un véritable apprentissage, peut l'aider à se décentrer par rapport à la seule logique de l'action, et à comprendre « de l'intérieur » la nécessité de respecter la règle, garante du jeu, et celui dont le rôle est de la faire respecter.

1.3 Le principe d'implication et de participation : l'idée du « self-government » est de faire l'expérience de la démocratie à l'école. 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, la diminution des faits de violence pourrait supposer le passage 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). Ce passage correspond à un apprentissage (puisque rien ne le garantit), apprentissage devant conduire à des « *savoir-faire sociaux* », et construisant, de proche en proche, la notion de citoyenneté.

1.4 Le statut de la règle : la règle, une fois annoncée (qu'elle soit négociée ou non), sera rigoureusement appliquée. L'efficacité de la règle réside en effet sur le principe qu'elle ne supporte pas l'approximation, le laisser-aller, la faiblesse de l'enseignant (du type « c'est bon pour cette fois... »). Une fois le contrat annoncé, il sera rigoureusement appliqué. L'enjeu est de prévenir toute sensation d'impunité, en maintenant la possibilité d'une sanction. Ainsi que le soulignent Marc Clément et Pierre 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). C'est pourquoi les règles seront efficaces si elles sont comprises, justes, et appliquées.

1.5 Importance de certaines routines de respect de l'autre : l'éducation physique, comme les autres disciplines scolaires, est l'occasion d'intégrer des rituels de respect mutuel non négociables. Ainsi l'enseignant sera très exigeant sur les règles de civilité, qu'il adoptera lui-même (principe de réciprocité) : écouter silencieusement, ne pas couper la parole, formules de politesse, etc. Mais plus spécifiquement, les APSA constituent parfois une occasion privilégiée pour intégrer, au sein même des séances, ces rituels de respect de l'autre : saluer en sport de combat, se serrer la main à la fin d'une rencontre de tennis ou au début d'un match de sport collectif pour se souhaiter bonne chance, etc.

Partie 2 : La violence est souvent la seule solution qu'ont trouvés certains élèves pour rehausser leur estime de soi ou affirmer leur besoin de liberté. Car la blessure narcissique est sans doute « *la pire des blessures* », celle qui débouche sur « *des actes de violence et de vandalisme qui sont aussi des actes d'autodestruction* » (R. Chauvier, « Formation : quels dilemmes ? », Revue EPS n°283, 2000). La violence permet de revaloriser une image de soi fortement altérée par l'intériorisation d'échecs répétés au sein même de l'école. A d'autres moments, elle est une forme d'expression de sa liberté personnelle, lorsque domine un sentiment d'oppression au sein même de l'école. L'EPS peut offrir d'autres voies de réussite, redonner confiance aux élèves en leur permettant d'apprendre et de progresser dans des situations significatives pour eux, tout en respectant leur sentiment d'autodétermination.

- 2.1 Faire réussir rapidement les élèves soucieux de leur image de compétence (surtout à l'adolescence, période au cours de laquelle le sujet doit gérer des modifications corporelles qui le rendent moins sûr de lui). Face à des élèves dont l'estime de soi est altérée, l'idéal est de les confronter à des situations dont la difficulté symbolique (ou subjective, celle qui apparaît aux yeux des élèves) est importante, mais la difficulté objective plutôt faible. Dans cette perspective, l'enseignant leur proposera des tâches qui leur apparaissent comme des défis, mais des défis réalisables. S'ils obtiennent des succès répétés dans des situations qu'ils jugent difficiles et significatives, ces élèves bénéficieront sans doute d'un gain de confiance en eux, gain de confiance susceptibles d'invalider les comportements faits de violences physiques ou verbales.
- 2.2 Créer les conditions d'un climat motivationnel orienté vers la tâche (et non vers l'ego). En effet les buts orientés vers l'ego (ou buts de performance) engagent systématiquement les enfants et les adolescents vers la comparaison sociale de leurs compétences. Cette volonté d'afficher sa compétence peut s'accompagner de stratégies visant, lorsque le sujet doute de sa capacité à « être le plus fort ». La violence peut être l'une de ces stratégies : en manifestant des comportements violents, l'élève cherche, par des voies détournées, à rehausser un sentiment de compétence mis en danger par l'acte d'apprendre. Dans cette perspective, les interventions de l'enseignant veilleront à minimiser toutes les procédures qui engagent l'élève dans une comparaison avec autrui : ne pas perpétuellement juger les apprenants, faire un usage raisonné de la compétition, éviter les classements et les comparaisons entre élèves, communiquer des feedback informatifs et non des feedback évaluatifs, préférer les modalités d'évaluation qui valorisent l'effort en privilégiant les progrès réalisés et en minimisant l'importance des aptitudes physiques (nomogramme par exemple), conférer un statut positif à l'erreur en faisant comprendre à l'élève que l'erreur n'est qu'une étape qui concerne « *ce qu'il fait, et non ce qu'il est* » (O.Reboul, 1980).
- 2.3 La confrontation au risque peut être l'occasion de rehausser le sentiment de compétence des enfants et des adolescents. C'est l'hypothèse que défend P.Goirand, en postulant que « *la violence n'est pas un excès de prise de risque, mais le contraire* » (Sport, violence et EPS, Contre Pies n°4, 1999). Le risque présent dans la situation apporte souvent du sens à l'engagement des élèves en éducation physique et sportive, d'autant que sa valorisation sociale a maintes fois été démontrée (D.Le Breton, Passion du risque, Métailié, Paris, 2000). Il est aussi une occasion de gagner en confiance en soi : en surmontant l'épreuve et en maîtrisant son appréhension, l'élève sort « grandi » de ce qui s'apparente pour lui à une aventure. Dès lors, ainsi que le recommande P.Therme, « *il faut bâtir une didactique du risque et de l'émotion* » (L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, 1995). Notons que ce qui importe, c'est la confrontation au risque perçu ; le risque objectif demeurera lui limité, afin de diminuer la dangerosité des situations proposées. Par ailleurs, la planification d'activités « culturellement porteuses » semble s'imposer comme une condition préalable.
- 2.4 La privation de liberté peut favoriser les comportements violents : « *on dit que le fleuve est violent, mais on ne parle jamais de la violence des rives qui enserrant et rétrécissent le lit* », rappelle B.Brecht. Favoriser le sentiment d'autodétermination en déléguant d'autres rôles que les rôles habituellement dévolus au « métier d'élève » semble donc légitime dans la perspective d'une lutte efficace contre la violence à l'école. En même temps que se construisent les sentiments de responsabilisation et de confiance mutuelle, l'enseignant veillera à agrandir, de proche en proche, l'espace de liberté accordé aux élèves. Mais là aussi, le principe de progressivité doit s'imposer : il n'est pas judicieux,

sous prétexte de favoriser l'autonomie, de laisser à l'élève la possibilité de faire « tout et n'importe quoi » dans la séance. Pour autant, certains rôles traditionnellement associés à l'enseignant, peuvent être partagés par les enfants et les adolescents, à condition que ceux-ci aient compris les règles du contrat. Ainsi, il leur sera possible d'arbitrer, de juger, d'évaluer, d'observer, d'organiser, de diriger une séquence (échauffement, retour au calme), ou encore de « *conduire individuellement et/ou collectivement une séquence d'apprentissage, planifier un programme de transformation sur un aspect technique précis, planifier un entraînement sur un temps plus long, ou concevoir et mener un programme de préparation physique.* » (Programme de la classe de seconde, 2000). De ce point de vue, la participation à l'association sportive de l'établissement peut être une occasion privilégiée pour aller encore plus loin dans le partage des responsabilités et la diversification des rôles sociaux.

- 2.5 A propos de l'évaluation : elle est souvent perçue, par les élèves, comme une menace altérant à la fois son sentiment de compétence, et son sentiment d'autodétermination (car elle s'apparente à une forme de contrôle « extrinsèque »). Elle peut même être ressentie comme l'expression d'une forme de violence exercée par l'enseignant envers ses élèves (L.Sarazin, L'évaluation en éducation physique est-elle une violence ?, in Revue EPS n°275, 1999). C'est pourquoi l'évaluation ne sera jamais « mystérieuse », seule condition pour que les enfants et les adolescents la considère comme portant sur ce qu'ils font, et non sur ce qu'ils sont. Ainsi que la souligne R.Pantanella, « *avant l'évaluation critériée qui objective quelque peu la notation et la rend partiellement compréhensible, le noté était nu. La note giflait cruellement son intimité ou la flattait outrageusement. Si je note aujourd'hui, j'essaie de dire quoi et je ne laisse pas supposer à l'élève que c'est là une opération mystérieuse qui le prend en écharpe et broie ou exalte son ego* » (De la note... à l'évaluation, du côté de la notation, in L'évaluation, Cahiers pédagogiques n° spécial, mai 1991). L'enseignant préférera donc les dispositifs critériés aux dispositifs normatifs, et s'attachera à communiquer très tôt les modalités d'évaluation, car « *l'explicitation des critères est essentielle pour qu'avec les élèves, l'évaluation puisse s'établir selon des voies contractuelles* » (B.Maccario, L'évaluation, in Psychopédagogie des APS, PUL, Lyon, 1987).

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

- 3.1 La maîtrise des émotions aussi s'envisage le long d'un continuum : cet objectif d'attitude, comme les autres, suppose un traitement didactique judicieux, car il ne suffit pas de l'annoncer pour qu'il passe « magiquement » dans les faits. C'est pourquoi l'enseignant proposera à l'élève une progressivité dans les contraintes posées à la gestion de ses émotions. Ainsi il ne sera pas question de proposer d'emblée à des élèves turbulents des tâches qui supposent la production d'émotions fortes. Surtout, face à des adolescents maîtrisant difficilement leurs émotions, l'enseignant fera un usage réfléchi de la compétition directe.
- 3.2 Aider les élèves à réfléchir sur certains de leurs comportements déviants, afin de les aider à mieux se connaître, et donc à mieux se contrôler. C'est la solution proposée par J.Brunelle, ce dernier recommandant même de demander à l'élève de « *réfléchir au comportement qu'il devra adopter avant de réintégrer le groupe sur l'invitation de l'enseignant* » (Enseigner l'éducation physique au secondaire, De Boeck Université Paris, Bruxelles, 1998). En cas de conduite violente, et en même temps qu'ils sont mis temporairement à

l'écart du groupe, il peut s'avérer judicieux de faire verbaliser les élèves concernés sur la façon dont ils interprètent leur propre conduite agressive.

- 3.3 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. Avec des classes turbulentes, l'apprentissage de techniques de relaxation centrées sur l'imagerie mentale ou les sensations corporelles peut s'envisager sur le long terme (à l'échelle du cycle bien sûr, mais aussi sur l'année, voire le cursus). Par ailleurs, il semble nécessaire d'organiser la leçon autour de temps forts et de temps faibles (des retours au calme en cours même de séance), en vue de « faire tomber », régulièrement, la pression.
- 3.4 Parfois, il est nécessaire de mettre temporairement à l'écart l'élève qui ne parvient plus à maîtriser ses émotions (souvent nécessaire en sports collectifs). Lorsque les émotions atteignent un niveau manifestement incompatible avec la capacité de les gérer, l'enseignant, considérant que les conditions nécessaires à la sécurité ne sont plus réunies, mettra pour un temps limité le sujet à l'écart du jeu ou de la situation, et ce si nécessaire de façon autoritaire. Cette décision, si elle est juste, c'est à dire si elle correspond à une règle annoncée par avance et si elle s'adresse équitablement à tous, sera finalement assez bien acceptée par l'élève.

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 une extrême, la conviction que la lutte contre la violence, grâce à l'EPS, puisse passer magiquement dans les faits, et à une 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. 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. 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.