HAL
open science

Gestes professionnels des enseignants d'EPS en contexte de violence scolaire : stratégies usuelles et complémentaires

Guillaume Coudevylle, Isabelle Joing, Nicolas Robin, Aodren Le Page, Gilles Marrot, Olivier Vors

To cite this version:

Guillaume Coudevylle, Isabelle Joing, Nicolas Robin, Aodren Le Page, Gilles Marrot, et al.. Gestes professionnels des enseignants d'EPS en contexte de violence scolaire : stratégies usuelles et complémentaires. Contextes et Didactiques, 2020, Gestes professionnels et/ou en contexte, 16, pp.114-132. 10.4000/ced.2456 . hal-03079578

HAL Id: hal-03079578

https://hal.univ-antilles.fr/hal-03079578v1

Submitted on 17 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Contextes et didactiques
Revue semestrielle en sciences de l'éducation

16 | 2020
Gestes professionnels et/ou en contexte

Gestes professionnels des enseignants d'EPS en contexte de violence scolaire : stratégies usuelles et complémentaires

Professional Gestures of Physical Education and Sports Teachers in the Context of School Violence: Usual and Complementary Strategies

Guillaume Coudevylle, Isabelle Joing, Nicolas Robin, Aodren Le Page, Gilles Marrot et Olivier Vors

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/ced/2456
DOI : 10.4000/ced.2456
ISSN : 2551-6116

Éditeur
Presses universitaires des Antilles

Ce document vous est offert par Université des Antilles – Service commun de la documentation

Référence électronique
Guillaume Coudevylle, Isabelle Joing, Nicolas Robin, Aodren Le Page, Gilles Marrot et Olivier Vors, « Gestes professionnels des enseignants d'EPS en contexte de violence scolaire : stratégies usuelles et complémentaires », *Contextes et didactiques* [En ligne], 16 | 2020, mis en ligne le 15 décembre 2020, consulté le 17 décembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/ced/2456 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ced.2456

La revue *Contextes et didactiques* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale.

Gestes professionnels des enseignants d'EPS en contexte de violence scolaire : stratégies usuelles et complémentaires

Guillaume COUDEVYLLE[1], Isabelle JOING[2], Nicolas ROBIN[1], Aodren LE PAGE[1], Gilles MARROT[3] et Olivier VORS[4]

[1] Université des Antilles – Laboratoire ACTES (EA 3596)

[2] Université Lille, Artois, Littoral Côte d'Opale – URePSSS (EA 7369)

[3] Université des Antilles – CREFF (EA 4538)

[4] Aix-Marseille Université – CNRS, ISM, UMR 7287 – SFERE-Provence, FED 4238

Résumé

Une attitude insolente, des comportements agressifs voire des agressions de la part des élèves sont malheureusement des situations de plus en plus fréquentes en éducation physique et sportive. Ce constat peut notamment être accentué dans certains établissements classés en réseau d'éducation prioritaire. Les causes sont multiples et relèvent à la fois de dimensions psychologiques (manque de confiance en soi, peur de l'échec), sociales (précarité accrue, désengagement familial), psycho-sociales (manque de reconnaissance, image de soi dégradée) et contextuelles (classe surchargée, infrastructures dégradées et peu agréables, pratiques pédagogiques et éducatives inadaptées). Les comportements violents peuvent s'exprimer entre les élèves, entre les élèves et les enseignants, entre professionnels de l'éducation mais aussi avec les familles. Si l'analyse de ces comportements suppose que l'équipe pédagogique, les psychologues de l'Éducation nationale, les conseillers principaux d'éducation prennent en considération les multiples causes des difficultés rencontrées pour accompagner au mieux les élèves employant de tels comportements, l'enseignant peut également jouer un rôle *in-situ* dans ces interactions. Ce dernier peut alors mettre en place des stratégies préventives, mais aussi régulatrices pour influencer positivement la situation pédagogique et didactique et améliorer ainsi ses gestes professionnels. L'objectif de cet article est d'apporter une analyse théorique des gestes inadaptés au contexte de violence scolaire et notamment en éducation physique et sportive, mais aussi de proposer divers moyens d'action scientifiquement reconnus et d'autres qui pourraient le devenir dans un futur proche.

Mots-clés

Comportement violent, stratégies pédagogiques, communication non verbale, intelligence émotionnelle, méditation de pleine conscience, éducation physique et sportive.

Abstract

An insolent attitude, aggressive behavior and even aggression from students are unfortunately increasingly frequent situations in physical education classes. This observation may be especially accentuated in certain schools classified as priority education networks. The causes are multiple and relate to many dimensions such as: psychological (lack of self-confidence, fear of failure), social (increased precariousness, family withdrawal), psychology (lack of recognition, damaged self-image) and contextual (overcrowded classrooms, degraded and unpleasant infrastructures, unsuitable pedagogical and educational practices). Violent behavior may be apparent between students, between students and teachers, between education professionals as well as between the family and these education professionals. While the analysis of such behavior presumes that the teaching team, the National Education Service psychologists and school counsellors take the multiple causes of these difficulties into consideration in order to provide the best possible support for the students, the teacher can also play an *in-situ* role in these interactions. The latter can then implement preventive but also regulatory strategies to positively influence the pedagogical atmosphere and thus improve his or her professional practices. The aim of this article is not only to provide a theoretical perspective on the analysis of the teaching of physical education in the context of school violence, but also to propose various means of action that are scientifically recognized and others that will certainly be in the future.

Keywords

Violent behavior, teaching strategies, non-verbal communication, emotional intelligence, mindfulness, physical education.

1. Introduction

L'enquête de victimation et de climat scolaire auprès des personnels du second degré publiée en 2013 (Debarbieux, Moignard et Hamchaoui, 2013) révèle que 10% des enseignants qualifient le climat scolaire de médiocre (surtout les enseignants ayant moins de 6 ans d'ancienneté et ceux exerçant dans un établissement issu de l'éducation prioritaire) et 37,2% des enseignants ne sont pas satisfaits du climat qui règne dans leur établissement. Parmi ceux exerçant en éducation prioritaire, 62,4% estiment qu'il y a souvent ou très souvent de la violence dans leur établissement. Par ailleurs, 21,4% des enseignants interrogés considèrent que les relations avec les élèves sont de mauvaise qualité. Cette perception négative impacte le bien-être professionnel. Les études actuelles font d'ailleurs le constat d'une diminution du bien-être des enseignants en France (Burel, Cornus et Andrieu, 2017 ; Martin-Krumm et Tarquinio, 2019) avec un risque important de *burn-out* (Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019). En effet, les analyses montrent un décrochage du métier d'enseignant (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). Les professionnels s'accordent sur le fait que le métier est de plus en plus complexe, difficile et pénible (Lantheaume, 2008 ; Zavidovique, Gilbert et Vercambre-Jacquot, 2018). Les enseignants d'éducation physique et sportive (désormais EPS) ne sont pas préservés (Coutarel et *al.*, 2015 ; Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019) et pas forcément préparés à prévenir et à réagir de manière appropriée. Comme le précise Visioli (2019a), les dimensions liées à la relation pédagogique ne sont généralement ni enseignées en formation initiale ni évaluées lors des concours de recrutement. C'est pourquoi, cet article souhaite d'abord analyser les gestes potentiellement non professionnels ou inadaptés en contexte de violence scolaire. Il sera question de proposer ensuite différentes stratégies (i.e., planification et coordination d'actions) favorisant des gestes professionnels adaptés au facteur déclenchant cette violence. Pour cela, il convient au préalable de bien catégoriser les différentes formes de violence scolaire et les mettre en perspective en classe d'EPS.

1.1. Les différentes formes de violence à l'école et notamment en EPS

De par son origine étymologique, la violence renvoie à une imposition. Elle est « toute atteinte à la personne » (Pain, 2002 : 242). Cette violence peut être exercée et imposée consciemment ou inconsciemment, mais elle engendre toujours une forme de souffrance ou de dommage chez les personnes qui en sont victimes. Dans le contexte scolaire, la violence peut se définir de manière empirique par la qualification des faits. Il est alors possible de distinguer les atteintes verbales (moqueries, menaces, humiliations…), les atteintes physiques (coups, jets d'objets, bousculade intentionnelle…), les atteintes aux biens (vols, dégradations, racket…), les atteintes à connotations sexuelles (attouchements, voyeurisme…), les cyber-atteintes via la technologie (circulation de vidéos, photos ou rumeurs dévalorisantes…), l'ostracisme et les violences d'incitation (jeux dangereux, obligation de faire quelque chose…). Parmi ces atteintes, il convient de distinguer les faits graves (pénalement répréhensibles), en général médiatisés mais qui restent exceptionnels (Debarbieux, 2008), des « micro-violences » (Carra, 2009 ; Debarbieux, Garnier, Montoya et Tichit, 1999) qui ne sont pas nécessairement des comportements illégaux, au sens juridique, mais « des infractions à l'ordre conçu, rencontrées dans la vie quotidienne » (Debarbieux, 1996 : 42). La littérature converge sur le fait que ce sont ces petits manquements répétitifs et non les faits graves isolés, qui ont le plus d'impact sur la qualité de vie à l'école (Carra, 2009 ; Galand, Philippot, Petit, Born et Buidin, 2004 ; Mucchielli, 2011).

À l'école, les manifestations de la violence scolaire peuvent être catégorisées à travers plusieurs angles (Vors, Gal-Petitfaux et Cizeron, 2010). Tout d'abord, la violence à l'école peut être vue sous l'angle des incivilités. Les recherches en question proviennent des États-Unis et contextualisent la violence scolaire à travers le sentiment d'insécurité (Carra et Faggianelli, 2003). La notion d'incivilité désigne les menus désordres sociaux qui occupent la classe. Ces incivilités sont vécues par les autres élèves et le professeur comme autant d'atteintes quotidiennes à la personne (Milburn, 2000). Ensuite, on peut distinguer les comportements anti-sociaux (Carra et Faggianelli, 2003) renvoyant la plupart du temps à la thématique du harcèlement scolaire (Olweus, 1993). Les comportements sont jugés en fonction de leur degré de conformité sociale à la norme scolaire, ce qui permet d'interpréter l'adaptation ou l'inadaptation de l'élève. Cette catégorie s'intéresse à des actes dont le caractère illicite n'est pas avéré, mais qui contribue à déstabiliser la communauté ou à perturber le climat scolaire. Enfin, la dernière catégorie renvoie à l'étude de la violence scolaire à travers le prisme des troubles du comportement. Ces études font apparaître différentes catégorisations de comportements :

a) des élèves passifs qui s'ennuient à l'école, qui attendent désespérément la fin du cours (Glasman, 2003) et qui sont résignés, pensant que quoi qu'ils fassent ils n'y arriveront pas (Seligman, 1975) ;
b) des élèves agités manifestant un manque d'attention soutenue, notamment dans des tâches répétitives (Douglas, 1983 ; Landaw et McAninch, 1993 ; Zentall, Cassady et Javorsky, 2001). Ces derniers sont très actifs et ont des difficultés à rester calmes et à effectuer la tâche demandée. Ils sont agités dès qu'ils sont assis ou immobiles (Millet et Thin, 2005) ;
c) des élèves agressifs « coupés de leurs émotions » (Favre, 2007). Ces élèves sont incapables de canaliser leurs émotions, ils se mettent en colère facilement et agissent sans toujours penser aux conséquences de leurs gestes (Juneau et Boucher, 2004).

Comparativement aux autres disciplines scolaires, la perception de violence en EPS semble moins prégnante. Ceci s'explique notamment par un intérêt différencié des élèves pour la discipline, une proximité sociale facilitée dans la séance, une plus grande acceptation de la violence par les enseignants inhérente à l'activité sportive à travers les notions de défi, d'affrontement ou d'opposition par exemple (Davisse, 1999). De même, les enseignants d'EPS sont plus sensibles à l'importance d'apprendre à gérer ses émotions au cours de la séance même (Bodin, Robène, Héas et Blaya, 2006 ; Héas, Robène, Blaya et Bodin, 2004). L'EPS n'en reste pas moins confrontée même si les manifestations peuvent être singulières. Dans les vestiaires d'EPS par exemple, les atteintes entre élèves prennent la forme de moqueries, de voyeurisme, de bagarres collectives, de dissimulation et de jets d'objets (Joing et Vors, 2015). En effet, les cours d'EPS ne sont pas « lisses » et sont traversés par un ensemble de phénomènes tels que « des accrocs, des dysfonctionnements, des transgressions, des disputes, des conflits qui émaillent les leçons ». Ces manifestations ne sont ni anecdotiques, ni futiles tant elles pèsent sur la dynamique d'enseignement-apprentissage en EPS. D'une part, les enseignants expriment clairement des difficultés croissantes à l'égard de la gestion de ces aspects, et d'autre part, ils ne peuvent désormais plus limiter leurs actions à la seule transmission de contenus (Durand, 2002). De telles circonstances supposent alors de s'interroger sur la question des gestes professionnels.

1.2. Les gestes professionnels en EPS

Depuis une quarantaine d'années, les recherches centrées sur la professionnalité enseignante évoluent progressivement des savoirs vers les gestes professionnels avec des focalisations de formation et de compréhensions qualitatives (Brière-Guenoun et Musard, 2012). Les gestes professionnels correspondent à la fois à un ensemble de tâches concrètes ou de classes d'actions génériques considérées comme des actes techniques fondamentaux de la profession (Alin, 2010) et à la fois à des significations et préoccupations des enseignants en action. En effet, un geste professionnel est animé par l'intentionnalité de l'acteur au moment où il le réalise (Gal-Petitfaux, 2015). Il prend la forme d'actes de langage, d'actions gestuelles et fonctionne en configurations d'actions (Jelen et Pochon, 2018). Ces actions relèvent à la fois du pilotage (ordre et conduite de la séance), du tissage (lien entre les savoirs), de l'étayage (aide, démarche pour que l'élève comprenne et apprenne) et de l'atmosphère (type d'interactions enseignant-élève) (Bucheton et Soulé, 2009). Cizeron (2010) a fait la synthèse de la multiplicité des approches de ce terme ; il a montré une grande variété d'acceptions allant des caractéristiques cognitives de l'enseignant, à toute action ponctuelle de celui-ci en situation de classe (Jorro, 1998, 2016 ; Sensevy, 2005). Au-delà de cette grande diversité, l'aspect contextualisé du geste professionnel apparaît important. Dans le contexte particulier de l'EPS, diverses études propres aux sciences de l'intervention (Vors et *al.*, 2020) se sont focalisées sur le geste professionnel dans le champ de la formation et de la corporéité.

1.2.1. La formation aux gestes professionnels

Les gestes professionnels en EPS sont au centre des débats dans une logique de formation. C'est d'ailleurs face à cet enjeu de transmission qu'a émergé le concept de geste professionnel dépassant les simples savoirs (Brière-Guenoun et Musard, 2012). Il s'avère que la formation des enseignants paraît plus profitable lorsqu'elle accompagne l'enseignant d'EPS en l'aidant à comparer les situations « par air de famille » et lorsqu'elle s'appuie sur des moments d'expériences critiques à l'aide d'entretiens *post*-leçons avec le tuteur permettant au stagiaire de requestionner les difficultés rencontrées et ainsi de transformer son activité en classe (Ria, Saury, Seve et Durand, 2001). Différents dispositifs sont mis à l'œuvre pour aider les enseignants d'EPS à incorporer des gestes du métier. Par exemple, l'analyse d'un dispositif de vidéo formation (Roche et Gal-Petitfaux, 2014) a mis en évidence que les étudiants :

a) se focalisent prioritairement sur les situations d'explication collective ;
b) repèrent plus facilement les gestes professionnels de l'enseignant vidéoscopés grâce au regard entre pairs ;
c) font évoluer leur analyse grâce à l'articulation des ressources de formation ;
d) et projettent des interventions futures en termes d'actions corporelles et signifiantes en classe.

1.2.2. La corporéité des gestes professionnels

Pour décrypter et analyser les gestes professionnels, la corporéité est également incontournable pour les enseignants (Jorro, 2016) d'autant plus en EPS (Boizumault et Cogérino, 2012, 2015). Cependant, bien qu'elle permette d'améliorer l'efficacité pédagogique, la gestion de la classe, des élèves et de leurs apprentissages, la corporéité de l'enseignant n'est pas forcément consciente. Par exemple, la mise en scène corporelle permet d'individualiser l'enseignement (Boizumault et Cogérino, 2012). De même, l'étude de la corporéité de l'enseignant d'EPS a mis en évidence quatre grandes fonctions associées au

toucher : technique (corriger, assurer la sécurité, expliquer), relationnelle (réconforter, féliciter, encourager), instrumentale (canaliser, organiser, accompagner, recadrer), et déshumanisée (contact surajouté lors d'une autre interaction qui mobilise l'attention de l'enseignant) (Boizumault et Cogérino, 2015).

Pour analyser cette corporéité des gestes professionnels, Visioli (2019b) rappelle que l'approche située permet notamment d'éclairer la question du corps dans les interactions enseignant-élèves. Cette approche pointe l'importance de la dimension corporelle chez les enseignants d'EPS dans la réalisation des gestes du métier. Plus précisément, l'analyse des formes, des fonctions et de la pertinence des communications non verbales d'enseignants d'EPS experts a souligné une diversité de formes (regards, postures, gestes, par exemple) imbriquées et difficilement séparables les unes des autres. Dans une logique similaire, une diversité de fonctions est associée à ces communications non verbales (capter l'attention, recadrer les élèves, favoriser l'engagement des élèves, favoriser leurs apprentissages, par exemple). Ces différentes fonctions s'articulent d'ailleurs parfois au sein d'une même action. En définitive, l'approche située offre une possibilité de mieux appréhender la question des gestes professionnels en EPS spécifiquement lorsque ces gestes se réalisent dans des contextes de violence. Enseigner en EPS représente en effet un contexte particulièrement intéressant lorsque l'on s'intéresse au développement des gestes du métier qui sera développé dans la troisième partie de cet article.

1.3. Objet d'étude

Le contexte de violence scolaire suppose des gestes professionnels particulièrement adaptés. Les enseignants, et particulièrement ceux peu ou pas expérimentés, ne sont pas forcément préparés à intervenir dans des situations parfois très difficiles sur le plan humain si bien que 10% des néo-titulaires sont concernés par le *burn-out* et seulement 15% d'entre eux ne se plaignent pas de leur métier lorsqu'ils entrent dans la profession (Rascle et Bergugnat, 2013). Pour combler ce manque, plusieurs travaux se sont penchés sur la question et ont proposé différentes stratégies communément utilisées par les professeurs comme l'animation de stages d'équipe éducative (Mbanzoulou, 2008). Les stratégies dont il est question s'entendent comme la capacité à planifier et à coordonner des actions favorisant des gestes professionnels adaptés à la situation et au contexte éducatif. Cela étant, d'autres possibilités moins fréquemment utilisées, mais tout aussi pertinentes peuvent être proposées. Dès lors, si la réponse à apporter est nécessairement plurielle, la communication non verbale et l'intelligence émotionnelle – en tant que capacités à développer – peuvent par exemple constituer deux possibilités pédagogiques permettant aux enseignants d'acquérir d'autres types de gestes professionnels appropriés et efficaces. L'objectif de cet article est d'apporter un éclairage théorique sur les stratégies habituellement utilisées, mais aussi celles qui le sont moins et qui pourraient être davantage expérimentées par les enseignants d'EPS soumis notamment au contexte de violence scolaire. À cette fin, nous présentons dans la partie suivante les gestes non professionnels ou inadaptés face aux situations de violences scolaires. Puis, nous examinons plusieurs stratégies possibles pour adopter des gestes professionnels adaptés à de telles situations. Il sera alors question de présenter les stratégies reconnues scientifiquement comme celles qui présentent une complémentarité tout à fait intéressante au regard de leur originalité.

2. L'analyse des gestes non professionnels face aux situations violentes

Que cela soit dans la vie de tous les jours ou dans sa vie professionnelle, réagir à la violence est particulièrement complexe. Son caractère inattendu et/ou inhabituel peut pousser les enseignants inexpérimentés et/ou peu préparés à ce type de situation à perdre le contrôle de leurs émotions et les conduire à adopter des gestes non professionnels. La question n'est pas de s'habituer à des situations inacceptables, mais plutôt de proposer aux enseignants une meilleure compréhension du contexte ainsi que des scénarii préétablis incluant des réponses en équipe pédagogique afin d'éviter une escalade verbale et comportementale contre-productive.

2.1. Les difficultés rencontrées par les enseignants d'EPS confrontés à la violence scolaire et leurs réactions possibles

Eccles et Roeser (2011) montrent que les conflits dans les établissements publics locaux d'enseignement détériorent le climat scolaire et que les enseignants y répondent par l'affirmation et l'hostilité entre eux et avec les élèves. Dans ce cas, l'épuisement émotionnel se fait ressentir, ce qui correspond au premier stade de l'épuisement professionnel (Rascle et Bergugnat, 2013). Les enseignants en épuisement professionnel développent des situations d'apprentissage guidées par la performance (Retelsdorf, Butler, Streblow et Schiefele, 2010) et ont de moins bonnes relations avec les élèves (Tolmie et *al.*, 2010). Dès lors, l'organisation de la classe se détériore, la motivation des élèves diminue et ce processus s'auto-alimente. Ainsi, la spirale du *burn-out* débute (Jennings et Greenberg, 2009) puis le cercle vicieux se développe entraînant l'absentéisme (Bianchi, Schonfeld et Laurent, 2019), une baisse de la qualité des apprentissages et des résultats scolaires pour les élèves (Pianta, La Paro et Hamre, 2008), mais aussi un score de bien-être des enseignants et des élèves plus bas (Rascle et Bergugnat, 2016).

De même, l'attitude et le comportement de certains élèves peuvent conduire des professeurs d'EPS à craindre leur violence (Chapelier, Dubet et Mbanzoulou, 2005), voire malheureusement à adopter des gestes pouvant être considérés comme « non professionnels ». Face à la violence scolaire (assimilable à des risques psycho-sociaux), les enseignants peuvent être amenés à faire usage d'une autorité stricte sans écoute des ressentis et des progrès des élèves (Eccles et Roeser, 2011), à utiliser un ton condescendant, à infériorisier des élèves en les comparant à d'autres (de classes différentes et notamment de classes inférieures) et/ou en les rabaissant quant à leurs capacités physiques et/ou intellectuelles par l'emploi de mimiques moqueuses, de « piques » ou de phrases « assassines ». Certaines pratiques proscrites (lignes à copier, punitions collectives, 0 sur 20 de comportement, par exemple), censées ne plus avoir lieu (Prairat, 2011), peuvent pousser des élèves à être violents ou à continuer de l'être. Cela ne cautionne en aucune façon les agressions mais cela permet de mieux les comprendre. Ainsi, ces réactions et ces gestes « non professionnels » peuvent être considérés à leur tour comme une certaine forme de violence institutionnelle en direction des élèves. Ces derniers percevant par exemple de l'injustice ou une iniquité dans le traitement qui est fait par l'enseignant et plus globalement par l'institution scolaire (Carra, 2009). On se retrouve alors dans un cercle vicieux dans lequel la violence des élèves engendre une violence institutionnelle et réciproquement. À ce titre, Charlot (1997) indique que la violence des élèves dits « difficiles » à l'école apparaît souvent comme une forme de réponse à la perception d'une violence exercée par l'école. Pour Mascret (2018 : 32), « l'école peut donc aussi être considérée comme violente par les jeunes, et leur réponse déviante face au système scolaire peut en partie être envisagée comme une réponse à la perception de celui-ci ». Dans

des situations encore plus problématiques, certains enseignants peuvent être conduits à répondre à une insulte par une insulte, à la grossièreté par de la grossièreté, à un contact physique par un contact physique. Ils se laissent alors entraîner dans une escalade verbale et comportementale au lieu de conserver des gestes professionnels adaptés (les règles élémentaires de politesse et de respect mutuel, la maîtrise de ses émotions en parlant calmement et en employant des gestes apaisés) incitant ainsi les élèves à se calquer sur ces mêmes gestes. Cette illustration rappelle que pour une meilleure analyse et un meilleur traitement des phénomènes de violence, il est nécessaire de différencier les paramètres situationnels, contextuels et psycho-sociaux. En effet, proposer des gestes professionnels adaptés suppose que les causes de la violence soient clairement identifiées. À partir de là, l'analyse pourra se réaliser à travers différents filtres scientifiques.

2.2. L'analyse de la violence scolaire par le filtre de la psychologie sociale

Les causes de la violence scolaire sont multiples. Une compréhension globale supposerait une analyse systémique incorporant les dimensions psychologiques (manque de confiance en soi, peur de l'échec), sociales (précarité accrue, désengagement familial), psycho-sociales (manque de reconnaissance, image de soi dégradée) et contextuelles (classe surchargée, infrastructures dégradées et peu agréables, pratiques pédagogiques et éducatives inadaptées). Prenons l'exemple de l'analyse de la violence scolaire à travers le filtre la psychologie sociale. Avant ou pendant la réalisation d'une épreuve ou d'une situation représentant une menace pour l'image de compétence (évaluation, examen, passage devant la classe), des élèves peuvent utiliser des comportements totalement contre-productifs à leur réussite comme le fait de se coucher tard la veille d'une évaluation, manquer, voire refuser ostensiblement tout investissement envers une activité ou une demande émanant de l'enseignant (Coudevylle, Gernigon, Martin Ginis et Famose, 2015). Ces comportements contre-productifs peuvent aussi se manifester par une consommation d'alcool et/ou de stupéfiants à l'intercours, et en début de séance par de l'insolence, de l'agressivité voire des actes violents vis-à-vis de l'enseignant ou des autres élèves. Ces derniers préfèrent largement être renvoyés de la séance et sanctionnés pour cause d'insolence et d'agressivité que de tenter de réaliser l'évaluation au risque d'échouer devant les autres élèves. Ces types d'agissements, *a priori* paradoxaux, ont été dénommés pour la première fois par Berglas et Jones (1978) comme des « stratégies d'auto-handicap ». Ces stratégies consistent à se trouver une ou plusieurs excuses pour ne pas pratiquer, justifier un mauvais résultat, une mauvaise prestation et/ou se vanter en cas de succès d'avoir réussi à moindre effort ou amoindri par un handicap. Parmi les différentes opportunités d'auto-handicap, l'insolence et les comportements agressifs n'ont pour le moment pas été identifiés en tant que tels, mais semblent une voie d'explication possible. Toutefois, les comportements violents ne trouvent pas uniquement une explication psycho-sociale et d'autres approches scientifiques (psychologie positive, sciences de l'éducation, sociologie) peuvent être abordées pour réagir par des gestes professionnels appropriés au contexte de violence scolaire. Pour ce faire, les enseignants peuvent s'appuyer sur différentes stratégies afin de prévenir et/ou mieux réguler la violence scolaire au sein de leurs cours.

3. Les stratégies de prévention et de régulation de la violence scolaire

Les stratégies préventives et réactives proposées à travers cette partie semblent adaptées aux différentes formes de violence, mais certaines stratégies peuvent s'avérer prioritaires en fonction du facteur déclenchant la manifestation violente (manque de confiance, troubles du comportement).

3.1. Les stratégies préventives renforçant la confiance en soi des élèves violents

Contrairement aux apparences, les élèves utilisant des comportements agressifs voire violents souffrent notamment d'un manque chronique de confiance en eux comme une forme de pessimisme (Carver et Scheier, 2001 ; Martin-Krumm, 2012) où les élèves s'attendent à vivre des expériences négatives. Ces élèves ne se perçoivent pas capables de surmonter leurs échecs. Il leur apparaît alors plus aisé de trouver des excuses ou de se créer des obstacles pour masquer leur incompétence plutôt que d'essayer de réussir mais au risque de ne pas disposer d'explication en cas d'échec sinon leur incompétence (Coudevylle et *al.*, 2015). Or, un élève en échec scolaire est capable de réussir dès lors qu'il croit en lui, qu'il se donne les moyens d'y arriver et que l'équipe pédagogique l'accompagne dans ses efforts (Bandura, 1997). Les enseignants, les psychologues de l'Éducation nationale et les conseillers principaux d'éducation pourraient veiller à promouvoir ou à continuer de promouvoir la confiance en soi chez les élèves au travers de trois modalités pédagogiques imbriquées les unes aux autres.

3.1.1. L'instauration d'un climat motivationnel basé sur l'autodétermination

Englobé dans le cadre théorique des buts d'accomplissement (Dweck, 1986 ; Nicholls, 1984), le climat motivationnel présenté par Ames (1992) est la direction que donne l'enseignant à ses élèves pour réaliser une situation d'accomplissement. Soit le but de la tâche est orienté sur la comparaison sociale (climat motivationnel de performance) comme le fait de battre les autres ou de bien se classer. Soit le but est la maîtrise de la tâche ou la progression personnelle (climat de maîtrise). Même si le climat motivationnel de maîtrise peut engendrer moins de menaces sur le sentiment de compétence – qui influence directement la confiance en soi, comparativement au climat de performance – des élèves, il en provoque malgré tout notamment chez les élèves en grande difficulté. Si ces derniers ne parviennent pas à progresser ni à réaliser la tâche, ils risquent de s'en détourner. De fait, l'instauration par les enseignants d'EPS d'un climat pédagogique orienté vers l'autodétermination (Coudevylle, Boulley-Escriva, Finez, Eugène et Robin, 2020 ; Reeve et Jang, 2006 ; Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006 ; Skinner et Edge, 2002) permettrait de maintenir une motivation intrinsèque des élèves en répondant à leurs besoins de compétence (besoin de se sentir capable d'exécuter avec succès des tâches difficiles définies par l'enseignant), d'autonomie (besoin de ressentir le choix et la liberté de s'engager dans une activité) et de proximité sociale (besoin de développer des relations significatives avec leur enseignant et leurs camarades de classe). Parmi ces trois besoins, le besoin de compétence semble le plus important à valoriser pour les élèves qui manifestent de la violence en raison d'un manque chronique de confiance en eux. Dans le cours d'EPS, l'autodétermination est particulièrement intéressante (Sarrazin, Escriva-Boulley et Tessier, 2018) car elle peut se manifester par des actions concrètes corporellement. Ainsi, la proposition professionnelle « devenir champion de soi-même » (Hanula, Llobet et Saulnier, 2015) pourrait lutter contre cette violence par la fixation de but de maîtrise et l'autodétermination. L'idée est de donner des outils à l'élève pour s'auto-évaluer et pour se fixer des objectifs propres à ses capacités, afin de lui permettre de se construire lui-même ses apprentissages.

3.1.2. Projet pédagogique basé sur la réussite

Pour augmenter ce sentiment de compétence, un projet pédagogique basé sur la mise en situation de réussite semble parfaitement adapté. Pour ce faire, différentes stratégies peuvent alors être mises en place comme un décalage optimal (Allal, 1979) des enseignements proposés ou en proposant des tâches représentant un défi pour l'élève (Sarrazin et *al.*, 2006).

Viser un 12 sur 20 au second trimestre alors que l'élève rencontrant de réels manques n'a eu que 5 sur 20 au premier trimestre paraît inadapté. Se rapprocher de 8 sur 20 au second trimestre en s'appuyant sur un accompagnement individualisé de cet élève avant de viser la barre de la moyenne au troisième trimestre semble plus réaliste. Ce type de projet est bien connu des enseignants, mais il est toujours utile de se rappeler que contrairement aux apparences, ce sont notamment les élèves violents qui en ont le plus besoin (Lorrain, 2003). En EPS, avec des classes dites « difficiles », certains professionnels préconisent même une réussite « artificielle » en proposant des tâches faciles afin de lutter contre le manque de confiance en soi des élèves (Le Meur, 2018). Il s'agit par exemple de placer volontairement (et même artificiellement) et de manière transitoire les élèves en manque de confiance en situation de réussite « démagogique » ou de réussite « provoquée » au début du processus d'apprentissage. Ceci leur permet de débuter la séquence d'enseignement par un succès et non par un échec vécu ou perçu comme tel (Mascret, 2013). Comme pour le climat motivationnel basé sur l'autodétermination, le projet pédagogique basé sur la réussite paraît d'autant plus pertinent lorsque le facteur déclenchant la violence est liée à un manque de confiance en soi des élèves. Outre la réussite, la notion de progression apparaît également comme un point important à valoriser pour l'ensemble des élèves et ces élèves en particulier.

3.1.3. Focalisation sur la progression des élèves dans leurs apprentissages

Réprimander (publiquement ou pas) un élève qui passe par exemple de 5 sur 20 au premier trimestre à 8 sur 20 au second alors que celui-ci a manifesté des efforts peut l'amener à ressentir un manque de reconnaissance. Le risque est que cet élève s'insurge auprès de l'enseignant pour « garder la face » (Goffman, 1973) aux yeux de la classe et se décourage pour revenir à 5 sur 20 au troisième trimestre. Or, avec des élèves violents particulièrement soucieux de protéger et/ou de valoriser leur estime de soi (manière dont ils se considèrent) et leur estime sociale (manière dont ils pensent être considérées par les autres), l'objectif pour l'enseignant pourrait être de focaliser son attention sur la progression des élèves – et pas uniquement sur les résultats qui peuvent être comparés avec ceux des autres élèves – avec des indicateurs de la motivation favorables à la réussite comme le fait de « s'engager dans un programme de préparation individuel ou collectif » comme le préconisent entre autres les attendus de fin du cycle 4 du programme des enseignements EPS.

Il est essentiel de donner aux élèves un sentiment de contrôle (Weiner, 1986) sur leur réussite et pour cela, outre la progression, il importe d'inciter les élèves à se focaliser sur les facteurs qui leur permettent justement de progresser. On peut par exemple demander aux élèves de se focaliser sur les indicateurs de la motivation proposés par Famose (2001). Il s'agit alors d'inclure comme critères de réussite, l'intensité d'effort, la direction de l'effort, la persévérance et la motivation continuée (fait de continuer la tâche en dehors de la séance). Ces indicateurs, qui permettent à l'enseignant d'observer la motivation et l'engagement des élèves, serviraient pour ces derniers de buts à atteindre. Comme ces buts ne dépendent que des élèves, ces derniers se retrouvent en situation de réussite sur des buts qui vont l'aider à progresser et à réussir objectivement sans pour autant engendrer d'anxiété relative à l'évaluation. En agissant ainsi, il semble plus probable que notre élève se rapproche du 10 sur 20 au troisième trimestre et sorte de la spirale de l'échec. Cette focalisation sur les apprentissages des élèves a aussi été mise à jour dans les gestes professionnels d'enseignants réussissant face à des classes « difficiles » en EPS (Girard et Vors, 2018). Porter l'attention sur le travail des élèves tout en masquant leur déviance est apparue comme une stratégie permettant d'éviter les conflits.

En résumé, la première alternative aux comportements violents est la prévention en intervenant de telle sorte que les élèves à risque ne ressentent pas la nécessité d'employer de tels comportements. Toutefois, au-delà de ces stratégies, il apparaît possible de compléter l'action de l'enseignant par des stratégies pédagogiques moins couramment utilisées mais adaptées en particulier lorsque la violence est associée à des troubles du comportement.

3.2. Les stratégies complémentaires pour améliorer les gestes professionnels notamment avec des élèves atteints de troubles du comportement

3.2.1. La communication non verbale

Dans l'émergence des phénomènes de violence scolaire, Robbes (2006) entrevoit l'autorité enseignante de manière préventive en la distinguant de l'autoritaire et de l'autoritarisme. L'enseignant « fait autorité » en mettant en œuvre des savoirs d'action dans des situations contextualisées. Or, pour Moulin (2004), la communication non verbale (désormais CNV) apparaît justement comme l'une des clés participant à l'instauration de l'autorité en classe. La CNV concerne l'étude des interactions entre le comportement, les émotions et leurs conséquences en termes de communication. Elle se définit généralement comme tout moyen corporel de transmettre une information autrement que par la parole. Il peut s'agir de la posture, des attitudes, de l'attention visuelle, des mouvements ostentatoires du corps comme des expressions et micro-expressions du visage (Baty et Baty, 2016 ; Roter et *al*., 2006). La CNV est complétée par le regard, le sourire, mais aussi la vitesse et l'amplitude des mouvements, l'occupation de l'espace et la proxémie (Genevois, 1992). Il peut s'agir également du langage para-verbal à travers les tournures de phrases ou les intonations de la voix qui accentuent l'expression d'une émotion et d'une intention (Baty et Baty, 2016). Ce type de communication relève donc d'une importance capitale en EPS lorsqu'on considère à l'instar de Gal-Petitfaux (2010) que les gestes professionnels intègrent des actions langagières et corporelles comme les dimensions vécues (sémiotiques, émotionnelles) qu'elles représentent pour les acteurs lorsque ces derniers sont en situation de travail.

De nombreux travaux se sont intéressés à mesurer en quoi l'efficacité de la CNV permettrait d'améliorer les compétences à communiquer et par voie de conséquences, permettrait d'améliorer les compétences des enseignants dans leur pratique professionnelle. La CNV en EPS est particulièrement utilisée pour contribuer notamment à l'organisation de la situation d'apprentissage ou à sa régulation (Boizumault et Cogérino, 2012) et on peut s'attendre à ce que le fait d'améliorer la CNV facilite la transmission des contenus et améliore le relationnel entre l'enseignant et ses élèves. Selon Moulin (2004), la CNV en contexte de violence scolaire peut s'avérer même déterminante. En effet, puisque la place du corps joue un rôle essentiel dans la genèse et le développement des phénomènes de violence chez les élèves, la CNV apparaît fortement mise en jeu chez les intervenants pour faire face aux situations de violence ou pour prévenir voire gérer les conflits. Pour Vors et Gal-Petitfaux (2015), les CNV sont d'ailleurs des stratégies utilisées par les enseignants expérimentés d'EPS en classe dite « difficile » pour contrôler les déviances dans la classe tout en focalisant les communications verbales sur les apprentissages des élèves. Par exemple, l'enseignant calme l'élève détourné de la tâche scolaire en faisant un geste lent de la main en sa direction qui se poursuivra vers le centre de l'activité, recentrant ainsi son attention, tout en continuant à focaliser l'attention de la classe sur le travail effectué. Cela permet d'éviter de couper sans cesse le déroulement de la séance et d'éviter de créer un climat de tension en focalisant la conversation sur les déviances et la répression, comme c'est souvent le cas avec des classes difficiles (Kherroubi et Rochex, 2004). Il existe une très grande quantité de « petits gestes » d'apaisement (mouvements lents,

mains ouvertes en supination, par exemple) qui offrent l'avantage de désamorcer un conflit et qu'il conviendrait d'expérimenter à travers des études empiriques. Au niveau para-verbal, il peut s'agir également d'adopter un débit de parole lent et une voix basse. Au lieu d'enchérir avec un débit plus rapide et une voix plus haute, l'enseignant va alors inviter l'élève à venir se synchroniser sur son propre rythme. L'enseignant évite ainsi une surenchère totalement improductive et facilite un retour au calme. Cela étant, une CNV appropriée et efficace face aux comportements violents ne constitue pas une compétence innée. En identifiant plus efficacement les signes avant-coureurs de l'agressivité, développer l'intelligence émotionnelle des enseignants peut constituer un moyen efficace pour désamorcer des situations conflictuelles et favoriser une plus grande sérénité à enseigner.

3.2.2. L'intelligence émotionnelle

L'intelligence émotionnelle relève de notre « capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui » (Goleman, 1999 : 368). Elle couvre 25 compétences émotionnelles regroupées en cinq dimensions : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et les aptitudes sociales. Des études ont testé la validité prédictive de différentes épreuves d'intelligence émotionnelle dans différents champs d'investigation notamment dans le domaine professionnel (Damasio, 1995). La question est de savoir pourquoi et comment on peut renforcer les compétences émotionnelles à l'école. Toute une série d'études indiquent que l'acquisition de bonnes compétences émotionnelles a des effets positifs sur quatre domaines essentiels à notre vie comme le bien-être, la santé physique, la performance au travail ou à l'école ainsi que sur les relations avec les autres (Quoidbach, Mikolajczak et Gross, 2015 ; Mikolajczak et *al.*, 2014). Dès lors, le renforcement des compétences émotionnelles à l'école peut avoir un double intérêt.

D'une part, proposer des ateliers d'intelligence émotionnelle aux élèves semble une voie prometteuse, non seulement puisqu'il s'agit de compétences pas ou peu visées à l'école, mais aussi et surtout, viser de telles compétences constitue un moyen d'action préventif face aux phénomènes de violence scolaire. Acquérir de telles compétences permettrait par exemple aux élèves d'identifier leur agacement avant qu'il ne se transforme en pire et de mieux contrôler leurs émotions en cas de colère avant qu'elle ne se traduise par un passage à l'acte si préjudiciable pour l'ensemble des protagonistes (élèves, enseignants, parents, école). De plus en plus d'expérimentations dans le domaine scolaire voient le jour pour développer les compétences émotionnelles des élèves au primaire, au secondaire, mais aussi à l'université. Par exemple, il peut s'agir en école primaire d'apprendre à pratiquer la communication non violente à travers une comptine ou d'exprimer des émotions intenses de manière respectueuse par le biais d'une roue représentant différentes solutions pour gérer un problème ou résoudre un conflit de manière ludique (Mikolajczak et *al*., 2014). D'autre part, proposer des ateliers d'intelligence émotionnelle aux enseignants (formation continue) et aux futurs enseignants (formation initiale) apparaît tout-à-fait opportun pour être encore plus efficaces dans les apprentissages qu'ils proposent aux élèves (meilleure observation des points de blocage éventuels ou des risques de démotivation), mais aussi, pour mieux prévenir et réguler les comportements violents des élèves. Concrètement, l'enseignant pourrait réduire les émotions négatives et/ou augmenter les émotions positives (Mikolajczak, 2014). S'agissant des émotions négatives, il pourrait d'un côté les réguler *a priori* en aidant les élèves violents à percevoir la tâche d'apprentissage comme un défi personnel et non comme une menace d'être jugés socialement, mais aussi, en notant les élèves sur leur investissement et non sur leur résultat (stratégies préventives). D'un autre côté, l'enseignant pourrait réguler les émotions

négatives *a posteriori* en écoutant et en manifestant de la compassion, en facilitant la réalisation de la tâche d'apprentissage, en réorientant l'attention sur les contenus qui permettent la réussite de la tâche (Vors et Joing, 2013) et en employant des gestes d'apaisement (communication non verbale). Pour augmenter les émotions positives, l'enseignant pourrait aider les élèves à attribuer leurs succès à des causes internes et contrôlables (investissement, concentration, calme) mais aussi stables dans le temps – à la condition qu'ils maintiennent leurs efforts – et généralisables à d'autres tâches (Weiner, 1986).

Ainsi, toute personne possède une capacité émotionnelle qu'elle manifeste de manière consciente ou non et en retour, observe les manifestations émotionnelles de ses interlocuteurs. L'idée est de permettre aux enseignants de mieux prendre conscience et de mieux gérer leurs capacités émotionnelles tout en améliorant leurs capacités d'observation et d'analyse des élèves afin d'éviter un engrenage contre-productif et délétère au bien-être professionnel. Ceci suppose de mettre à l'épreuve les compétences émotionnelles acquises à travers des jeux de rôles mettant en scène des comportements d'élèves agressifs. À cette fin, la formation des enseignants à l'intelligence émotionnelle apparaît comme une stratégie pertinente et bénéfique (Letor, 2007). Dans le cadre de l'EPS, les enseignants comme les élèves vivent des émotions fortes qu'ils peinent à canaliser (Ria, 2005). Les gestes professionnels des enseignants experts correspondent à masquer leurs émotions négatives pour ne pas créer des tensions entre les élèves (Flavier, Bertone, Hauw et Durand, 2002) et de focaliser l'attention des élèves sur leurs émotions ressenties en classe pour les aider à apprendre et à se contrôler (Visioli et Petiot, 2017).

Pour développer les cinq compétences émotionnelles constituant l'intelligence émotionnelle (identifier ce que l'on ressent, comprendre les causes de l'émotion, écouter ses émotions et les exprimer, réguler ses émotions, accepter toute émotion positive et négative avec bienveillance, savoir utiliser ses émotions), des ateliers de méditation à la pleine conscience semblent un moyen tout à fait adapté, notamment dans les situations où la violence des élèves s'exprime par des troubles du comportement.

3.2.3. Ateliers de méditation à la pleine conscience lors des séances d'EPS et/ou des intercours.

Tout aussi utile pour les enseignants que pour les élèves, la méditation de pleine conscience n'est pas forcément innovante, mais semble pour le moins insuffisamment exploitée dans le cadre de la gestion de classe et l'aide à l'épanouissement des élèves (Jennings et Greenberg, 2009 ; Roeser, Skinner, Beers et Jennings, 2012). Au travers d'exercices de relaxation et de respiration, la pleine conscience permet d'agir en amont sur le bien-être des élèves en réduisant leur stress ou anxiété ce qui facilite l'endossement de leur rôle ou statut d'élève (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia et Greenberg, 2013). En effet, la pleine conscience leur permet d'apprendre à gérer autrement les troubles ou les problèmes qui les perturbent, réguler les colères ou frustrations et peut ainsi permettre de limiter le choix de la violence comme moyen de communication. Cette technique permet également de créer ou resserrer les liens au sein du groupe classe par notamment une participation collective à une expérience nécessitant une écoute et un respect mutuels (Hsu, 2016). De même, elle peut favoriser le développement d'une certaine forme de compassion et de bienveillance envers soi-même et également envers les autres. Hsu (2016) suggère également que la pleine conscience peut permettre de tisser et renforcer les liens entre les enseignants et les élèves par la création d'un autre rapport : le professeur les amenant à la découverte d'eux-mêmes et les ouvrant à une forme

d'introspection (s'échauffer, s'étirer et s'assouplir en conscience). L'ensemble des éléments évoqués pourrait favoriser le développement d'un sentiment d'appréciation de l'école qui limiterait voire inhiberait les différentes formes de violences. Enfin, une étude récente de Lestage et Bergugnat (2019) a montré des effets bénéfiques d'un programme de 18 heures de pleine conscience chez 79 professeurs du 1er et du 2nd degrés, sur la santé générale, le stress, l'anxiété, la dépression, l'auto-efficacité, la satisfaction de vie et le bien-être évalués au moyen d'échelle (pré/post intervention). L'ensemble des travaux préalablement évoqués montre l'intérêt de recourir à la méditation de pleine conscience en particulier avec des élèves qui manifestent des troubles du comportement (déficit d'attention, agitation chronique, incapacité à canaliser les émotions, par exemple).

4. Conclusion

En croisant la littérature scientifique des violences scolaires et celle des gestes professionnels, l'objectif de cet article était d'apporter un éclairage théorique sur les stratégies habituellement utilisées, mais aussi celles qui mériteraient selon nous d'être davantage expérimentées (formation à la communication non verbale et à l'intelligence émotionnelle, ateliers de méditation à la pleine conscience, par exemple) par les enseignants d'EPS soumis notamment au contexte de violence scolaire.

Au terme de ce travail, nous avons pu mettre en évidence toute la difficulté que constituait le fait d'enseigner l'EPS dans des contextes de violence scolaire. De tels contextes se manifestant à travers différents types d'atteintes (verbales, physiques, cybernétiques, par exemple) constituent un risque non négligeable pour certains enseignants d'adopter des gestes inappropriés. C'est la raison pour laquelle, nous avons recensé quelques stratégies reconnues scientifiquement pour rendre les gestes professionnels plus adaptés pour prévenir et réguler la violence (renforcer la confiance en soi des élèves violents dans leurs apprentissages). Une attention particulière a également été apportée à des stratégies complémentaires (communication non verbale, intelligence émotionnelle, méditation de pleine conscience) comme un moyen d'améliorer les gestes professionnels des enseignants. L'intérêt de ces dernières est qu'elles apparaissent innovantes tant aux enseignants qu'aux élèves notamment au niveau de la maîtrise de leurs émotions. Mais aussi, à l'image de l'intelligence émotionnelle, les compétences qui sont développées sont utiles à tous les élèves et plus particulièrement aux élèves manifestant de la violence que cela soit en prévention ou en régulation des comportements déviants.

Les causes de la violence peuvent être multiples et trouvent notamment leur origine dans le contexte social et familial de l'élève. L'enseignant d'EPS dans sa classe n'a pas vocation ni la capacité à enrayer ce problème complexe mais il peut en revanche éviter ou réduire les facteurs déclenchants et en atténuer les effets si cette violence se manifeste malgré ces actions préventives. Cet article n'a donc pas la prétention de proposer des solutions à toutes les formes de violence scolaires et notamment face aux faits les plus graves tels qu'ils ont été décrits dans plusieurs travaux (Carra, 2009 ; Debarbieux *et al*., 1999). En revanche, les enseignants trouveront des pistes à expérimenter face à une violence telle qu'elle a été décrite et catégorisée par Vors *et al*. (2010) et qui s'exprime par des incivilités, des comportements anti-sociaux mais aussi par des élèves atteints de troubles comportementaux (trouble de l'attention, agitation chronique, incapacité à canaliser leurs émotions). En soi, les stratégies préventives et réactives proposées à travers cet article semblent adaptées à ces différentes formes, mais certaines stratégies peuvent s'avérer prioritaires en fonction du facteur déclenchant de la manifestation violente. Par exemple, si le facteur déclenchant est lié à un

manque de confiance chronique à réussir les tâches d'apprentissage demandées par l'enseignant, il paraît essentiel de viser en priorité un projet basé sur la réussite et d'instaurer au sein des séances un climat motivationnel basé sur l'autodétermination. Si le facteur déclenchant est lié au fait que les élèves sont très soucieux de leur image « d'élève rebelle » (refus de l'autorité éducative, opposition systématique aux demandes de s'investir), la priorité pédagogique pourrait être de se focaliser sur la progression des élèves plutôt que sur leurs résultats afin d'éviter tout risque de sentiment de menace de comparaison et de jugement social. Enfin, si le facteur déclenchant est lié aux difficultés des élèves à canaliser leurs émotions, les compétences des enseignants en termes de communication non verbale et d'intelligence émotionnelle se révèleront d'autant plus déterminantes. Toutefois, l'efficacité des stratégies proposées en fonction du facteur déclenchant de la violence demande à être vérifiée et étayée par des études empiriques.

Le présent article se limite à un éclairage théorique. De nombreuses expérimentations en matière de gestes professionnels en contexte scolaire violent existent au sein des établissements et mériteraient d'être recensées. En outre, le terme *stratégie* est employé car nous sommes conscients que les solutions toutes faites sont limitantes. Au regard de la difficulté d'enseigner en contexte scolaire « violent », il convient plutôt d'adopter une méthode d'analyse la plus systémique possible qui nous amène à tenter des actions apparaissant les plus adaptées à la situation à un moment donné.

Nos propositions ne sont que des adaptations qui nous l'espérons soutiendront et renforceront les compétences des enseignants et des élèves. Cependant, à l'image de ce qui a été récemment impulsé au niveau de l'école primaire, il paraît clair qu'une réduction des effectifs en classe et une augmentation de l'encadrement humain réduirait de facto une grande partie des problèmes de violences au collège et au lycée. La souffrance de certains enseignants n'est pas uniquement ressentie, elle est parfaitement réelle et mesurable. Certains enseignants sont en effet tiraillés d'un côté par des élèves en situations sociales et psychologiques parfois très délicates et de l'autre, des programmes scolaires qui changent au grè des politiques demandant de faire toujours plus, sans forcément corréler à la hausse des demandes une hausse des moyens alloués. Alors que l'Éducation nationale comme d'autres ministères devraient constituer une cause nationale dépassant les clivages politiques, l'histoire contemporaine montre qu'elle ne représente malheureusement qu'un coût qu'il convient de réduire.

Références bibliographiques

Alin, C. (2010). *La Geste Formation : Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p. 153-183). Berne : Peter Lang.

Ames, C. A. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. Dans G. C. Roberts (dir.), *Motivation in sport and exercise* (p. 161-176). Champaign, IL : Human Kinetics.

Baty, V. et Baty, A. (2016). Communication non verbale, enseignement et éducation à la santé. *Éthique et Santé, 13*, 235-243.

Berglas, S. et Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 405-417.

Bianchi, R., Schonfeld, I. S. et Laurent, E. (2019). Burnout: Moving beyond the status quo. International *Journal of Stress Management, 26*(1), 36-45. http://dx.doi.org/10.1037/str0000088.

Bodin, D., Robène, L., Héas, S. et Blaya, C. (2006). Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée. *Déviance et société, 30*, 21-40.

Boizumault, M. et Cogérino, G. (2015). Les touchers en EPS : Entre usages et réticences ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *191*, 73-87. https://doi.org/10.4000/rfp.4757.

Boizumault, M. et Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *STAPS, 4*, 67-79.

Brière-Guenoun, F. et Musard, M. (2012). Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, *38*, 275-301.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique, 3*, 29-48.

Burel, N., Cornus, S. et Andrieu, B. (2017). Le bien-être de l'enseignant en creux de sa souffrance ? *Recherches et éducations, 18*. https://journals.openedition.org/rechercheseducations/4921

Cizeron, M. (2010). *Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse*. Actes au colloque CD-ROM « Analyse des pratiques en EPS. Expériences marquantes et gestes professionnels », Clermont-Ferrand.

Carra, C. (2009). Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire. *Crimprev info*, 25.

Carra, C. et Faggianelli, D. (2003). Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie. *Déviance et Société, 27*, 205-225.

Carver, C. S. et Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. Dans E. C. Chang (dir.), *Optimism and Pessimism; Implication for Theory, Research, and Practice* (p. 31-51). Washington, DC : American Psychological Association.

Chapelier, J. B., Dubet, F. et Mbanzoulou, P. (2005). Ces enfants qui [nous] dérangent. Les mécanismes contradictoires de la violence. Actes de la 2ème journée d'étude organisée par le CRAPS, Multigraph.

Charlot, B. (1997). Violences scolaires : représentations, pratiques et normes. Dans B. Charlot, et J-C Emin (dir.), *Violences à l'école. État des savoirs* (p. 184-187). Paris : Armand Colin.

Coudevylle, G., Boulley-Escriva, G., Finez, L., Eugene, K. et Robin, N. (2020). An experimental investigation of claims self-handicaps strategies across motivational climate. *Educational Psychology.* doi: 10.1080/01443410.2020.1746237.

Coudevylle, G., Gernigon, C., Martin Ginis, K. A., et Famose, J.-P. (2015). Les Stratégies d'auto-handicap : Fondements théoriques, déterminants et caractéristiques. *Psychologie française, 60*, 263-283. doi:10.1016/j.psfr.2014.04.002.

Coutarel, F., Mardon, C., Volkoff, S., Fiard, J., Recope, M., Beaujouan, J. et Rix, G. (2015). Enquête sur les conditions de travail auprès de professeurs d'éducation physique et sportive et perspectives d'action. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 17*(1), 1-29. https://doi.org/10.4000/pistes.4391.

Damasio, A. R. (1995). *L'Erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.

Davisse, A. (1999). L'EPS et la violence en milieu scolaire. *Dossiers EPS, 42*, 10-19.

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : État des lieux*. Paris : ESF.

Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. et Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire, le désordre des choses*. Paris : ESF.

Debarbieux, E., Moignard, B. et Hamchaoui, K. (2013). Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels du second degré, ministère de l'Éducation nationale.

Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école.* Paris: Odile Jacob.

Douglas, V. I. (1983). Attention and cognitive problems. Dans M. Rutter (dir.), *Developmental neuropsychiatry* (p. 280-329). New York : Gilford Press.

Durand, M. (2002). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Éditions EPS.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.

Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence: School as developmental contexts. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225-241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Famose, J.-P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport.* Paris : Armand Colin.

Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.

Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D. et Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teachers' actions during conflict with students. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*(1), 20-38.

Gal-Petitfaux, N. (2015). L'activité de l'enseignant d'Éducation physique chevronné en début de leçon : interactions et engagement intentionnel. *eJRIEPS, 34*, 63-90.

Gal-Petitfaux, N. (2010). Comprendre le travail des enseignants et des formateurs à partir de leurs gestes professionnels : enjeux, éclairages conceptuels et illustrations. Dans M. Cizeron, et N. Gal-Petitfaux (dir.), *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels* (p. 11-22). Presses universitaires Blaise Pascal : Clermont-Ferrand.

Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M. et Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des Sciences de l'Éducation, 30*, 465-486

Genevois, G. (1992). Étho-psychologie des communications et pédagogie. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, *100*, 81-103.

Girard, A. et Vors, O. (2018). L'engagement des élèves en EPS. L'élève « difficile ». Dans M. Travert et O. Rey (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (p. 123-128). Paris : Revue EPS.

Glasman, D. (2003). Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation. *Revue Ville-Ecole-Intégration, Enjeux, 132*, 8-18.

Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle 2 : Accepter ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris *:* Robert Laffont.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit, collection « Le Sens Commun ».

Guillet-Descas, E. et Lentillon-Kaestner, V. (2019). Burn-out et engagement chez les enseignants du secondaire : Une comparaison femmes/hommes selon le contexte d'enseignement. *Éducation et Formations, 4*, 71-86.

Hanula, G., Llobet, E. et Saulnier, J.-Y. (2015). *Devenir champion de soi-même. Plaidoyer pour une démarche équitable et égalitaire*. Enseigner l'EPS, 267.

Héas, S., Robène, L., Blaya, C. et Bodin, D. (2004). Violences à l'école et EPS. *Agora débats/jeunesses*, *37*(1), 44-59. Disponible en ligne : https://doi.org/10.3406/agora.2004.2194. Consulté le 10 septembre 2020.

Hsu, B. (2016). La méditation de pleine conscience à l'école. Mémoire de Master 2, Université d'Orléans, ESPE centre Val-de-Loire. Disponible en ligne : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01369313. Consulté le 10 janvier 2020.

Jelen, N. et Pochon, S. (2018). *Journée d'étude. Les gestes professionnels des enseignants d'éducation physique et sportive : Faire et transmettre* (Université d'Artois).

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. et Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374-390. Disponible en ligne : https://doi.org/10.1037/spq0000035. Consulté le 9 septembre 2020.

Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classrooom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 491-525.

Joing, I. et Vors, O. (2015). Victimation et climat scolaire au collège : les vestiaires d'Éducation Physique et Sportive. *Déviance et société, 39*, 51-71.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Questions vives, 18*, 7-13.

Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJournal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, *38*.

Juneau, J. et Boucher, L. P. (2004). Le déficit de l'attention / hyperactivité (TDA/H) et les comportements violents des jeunes en milieu scolaire : l'état de la question. *Éducation et Francophonie, 32*(1), 38-53.

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : État des connaissances. *International Review of Education, 59*, 549-568. Disponible en ligne : https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z. Consulté le 20 août 2020.

Kherroubi, M. et Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : Résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, *146*, 115-190.

Landaw, S. et Mc Aninch, C. (1993). Young children with attention deficits. *Young children*, 49-57.

Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle, 18*(2), 49. Disponible en ligne : https://doi.org/10.3917/pp.018.0049. Consulté le 10 septembre 2020

Le Meur, L. (2018). Intervenir en EPS en contexte difficile. Dans O. Vors, C. Sève et P. Mathé (dir.), *Les contextes difficiles* (p. 73-88). Paris : Collection Pour l'action, Revue EPS.

Lestage, P. et Bergugnat, L. (2019). Effets de la pratique de la pleine conscience sur la santé mentale des enseignants : une étude pilote contrôlée non randomisée. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 29*(3), 101-118.

Letor, C. (2007). Des compétences émotionnelles mobilisées dans les pratiques enseignantes : un outil conceptuel pour la formation. *Cahiers du CERFEE, Presses universitaires de la Méditerranée*, *23*, 123-144.

Lorrain, J. (2003). *Les violences scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mascret, N. (2018). Élèves « difficiles » à l'école et en EPS : une question de rapports. Dans O. Vors, C. Sève et P. Mathé (dir.), *Les contextes difficiles* (p. 25-40). Paris : Éditions EPS.

Martin-Krumm, C. (2012). L'optimisme : une analyse synthétique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *93*(1), 103-133. doi:10.3917/cips.093.0103.

Martin-Krumm, C. et Tarquinio, C. (2019). *Psychologie positive : État des savoirs, champs d'application et perspectives*. Paris : Dunod.

Mbanzoulou, P. (2008). Les enseignants face à la violence scolaire. *Journal du droit des jeunes*, *273*, 29-32. doi:10.3917/jdj.273.0029.

Mikolajczak, M. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.

Milburn, P. (2000). Violence et incivilités : de la rhétorique experte à la réalité ordinaire des illégalismes. *Déviance et Société, 24*(4), 331-350.

Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant : la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation, 17*, 142-159.

Mucchielli, L. (2011). *L'invention de la violence. Des peurs, des crimes, des faits*. Paris : Fayard.

Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford : Blackwell Publishers.

Quoidbach, J., Mikolajczak, M. et Gross, J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin, 141*, 655-693.

Pain, J. (2002). La société commence à l'école. Prévenir la violence ou prévenir l'école? Vigneux: Matrice.

Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore : Paul H. Brookes.

Rascle, N. et L. Bergugnat (2013). Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ? Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012. Technical report, Réseau Canopé.

Rascle, N. et Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : Revue de question, recommandations. Disponible en ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/enseignants.pdf. Consulté le 18 septembre 2019.

Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L. et Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction, 20,* 34-43. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.01.001.

Reeve, J. et Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*, 209-218.

Ria, L. (2019). *Former les enseignants : Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris : ESF Sciences Humaines.

Ria, L. (2005). *Les émotions*. Paris : Revue EPS.

Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants. Études lors des premières expériences de classe en éducation physique. *Science et motricité, 42,* 47-58.

Robbes, B. (2006). L'autorité de l'enseignant comme savoir d'action, nouvelle prévention des violences en milieu scolaire ? *Spirale. Revue de recherches en éducation, 37*, 111-122. Disponible en ligne : https://doi.org/10.3406/spira.2006.1302. Consulté le 15 septembre 2020.

Roche, L. et Gal-Petitfaux, N. (2014). Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéo-formation. *Recherches et éducations*, *12*, 129-144.

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J. et Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers'professional development: an emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives, 6*, 167-173.

Roter, D. L., Frankel, R. M., Hall, J. A. et *al.* (2006). The expression of emotion through non verbal behavior in medical visits. Mechanisms and outcomes. *Journal of General Internal Medicine, 21*, 28-34.

Sarrazin, P., Escriva-Boulley, G. et Tessier, D. (2018). L'engagement des élèves en EPS ; la motivation autodéterminée. Dans M. Travert, et O. Rey (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (p. 67-75). Paris : Éditions EPS.

Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie, 157*, 147-177.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco : Freeman.

Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La Lettre de l'AIRDF*, *36*(1), 4-6.

Skinner, E. A. et Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of children's coping. Dans L. J. Crockett (dir.), *Agency, motivation, and the life course: The Nebaska symposium on motivation* (p. 77-143). Lincoln, NE : University of Nebraska Press.

Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingson, K. et Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction, 20*(3), 177-191.

Visioli, J. (2019a). *La relation pédagogique*. Paris : Editions Revue EPS, Collection pour l'action.

Visioli, J. (2019b). Regards croisés sur la relation pédagogique. Dans J. Visioli (dir.), *La relation pédagogiqu*e (p. 11-27). Paris : Éditions EPS.

Visioli, J. et Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves ? *eJRIEPS, 40*, 31-63.

Vors, O. et Gal-Petitfaux, N. (2015). Relation between students' involvement and teacher management strategies in French "difficult" classrooms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *20*(6), 647-669. https://doi.org/10.1080/17408989.2014.882889.

Vors, O., Gal-Petitfaux, N. et Cizeron, M. (2010). Signification des comportements à connotation violente et gestion des interactions dans une classe RAR. *International Journal on Violence and Schools*, *11*, 2-32.

Vors, O., Girard, A., Gal-Petitfaux, N., Lenzen, B., Mascret, N., Mouchet, A., Turcotte, S. et Potdevin, F. (2020). A review of the penetration of Francophone research on intervention in physical education and sport in Anglophone journals since 2010. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15. Disponible en ligne : https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1729348. Consulté le 6 septembre 2020.

Vors, O. et Joing, I. (2013). Stratégies d'intervention face à la violence dans les établissements des politiques compensatoires françaises : Focalisation sur les bonnes pratiques. Dans B. Carnel et J. Moniotte (dir.), *Intervention, Recherche et Formation : Quels enjeux, quelles transformations ?* (p. 123-139). Divion : Université de Picardie.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York : Springer Verlag.

Zavidovique, L., Gilbert, F. et Vercambre-Jacquot, M.-N. (2018). Bien-être au travail et qualité de vie des enseignants : Quelles différences selon l'ancienneté ? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement, 79*(2), 105-119.

Zentall, S. S., Cassady, J. C. et Javorsky, J. (2001). Social comprehension of children with hyperactivity. *Journal of attention disorders, 5*, 11-24.