

L'INFLUENCE DES COLLÈGUES D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) DANS L'USAGE DES SAVOIRS POUR RÉGULER LES COMPORTEMENTS VIOLENTS EN EPS

NATHALIE JELEN

UNIVERSITÉ D'ARTOIS, SHERPAS, UREPSSS

RÉSUMÉ

Cet article traite de l'usage des savoirs pour réguler les comportements violents par les enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS). A partir d'une enquête qualitative réalisée auprès d'une quarantaine d'enseignants mêlant observations-entretiens, cette étude dévoile l'influence des collègues d'EPS dans la transmission, l'usage et l'objectivation des savoirs à la base des répertoires d'action élaborés par les enseignants pour réguler les comportements violents en EPS.

MOTS-CLÉS

Violences, régulation, savoirs, influence, enseignants, éducation physique et sportive

INTRODUCTION

Le cours d'EPS n'est pas épargné par les violences. Elles relèvent à la fois de la pratique des activités physiques et sportives et de facteurs extérieurs à la pratique. La sollicitation des techniques corporelles, la mise en scène, en jeu des corps, placent les élèves dans des situations où ils peuvent échouer, ne pas réussir, être maladroits...entraînant chez eux des charges émotionnelles importantes¹. Différentes formes de violence sont alors présentes : une violence sur soi (échec, mise en difficulté : engendrant des affects particuliers), une violence par autrui ou sur autrui (les brimades, les sarcasmes des autres et ceux que les élèves peuvent formuler à l'égard de leur camarade). A ces violences s'ajoutent celles pouvant s'exprimer en EPS et étant liées aux interactions quotidiennes entre élèves (les insultes, les bagarres, les règlements de compte, le harcèlement...) et à certaines pratiques telles que le vol, la dégradation du matériel... (Charlot, Emin, 1997 ; Debarbieux, 1996). Il peut s'agir soit d'un ou de comportement(s) violent(s) ponctuel(s) produit(s) par la situation dans laquelle l'individu, les individus se trouve(nt), soit d'un comportement violent répétitif et propre à un individu exprimant une anomie, une frustration (Debarbieux, 1999). De par leur discipline d'enseignement, les enseignants d'EPS entretiennent un rapport particulier aux violences. L'enseignement des pratiques les amène à intégrer la violence comme « savoir et moyen » dans la mesure où la pratique participe au développement de savoirs spécifiques autour de la « dialectique violence générée/violence contrôlée » (Bodin, Robène, Héas, Blaya, 2006). La maîtrise des émotions, l'action sur l'être social afin de lui permettre d'acquérir des savoirs sociaux, des compétences sociales favorisant le contrôle de soi et les interactions sociales, relèvent de leur domaine d'intervention². La formation universitaire privilégie au même titre que les savoirs à transmettre, la relation pédagogique et la gestion des affects. Ils reçoivent des savoirs professionnels (savoirs relatifs à la pratique éducative), disciplinaires (enseignement de sociologie, de psychologie, de pédagogie, de didactique...), curriculaires (relatifs aux programmes et textes officiels) et acquièrent des savoirs d'expérience (par les stages réalisés durant la formation universitaire) leur permettant de gérer les comportements déviants/violents des élèves (Bodin, Robène, Héas, Blaya, 2006).

Dans l'exercice quotidien du métier qu'en est-il de l'usage de ces savoirs au regard des répertoires d'action relatifs à la régulation des comportements violents élaborés par les enseignants d'EPS ?

Si les dimensions temporelle et expérientielle de la pratique des enseignants favorisent la construction et l'acquisition d'un « savoir », constitué de savoirs

¹ Ces situations d'échec n'engendrent pas les mêmes répercussions émotionnelles en EPS dans la mesure où les résultats obtenus sont bons et que l'EPS ne constitue pas une discipline discriminante en termes de réussite scolaire (Bodin, Robène, Héas, Blaya, 2006, Combaz, 1992).

² Le rôle socialisant et préventif des APS et du sport est l'une des préoccupations des enseignants d'EPS, explicitée dans les textes officiels et les programmes nationaux.

issus de la formation et de sa retraduction par l'ajustement des différents savoirs reçus aux réalités vécues, ce « savoir » n'est pas constitutif que de ces seules dimensions (Hughes, 1958, Tardif, Lessard, Lahaye, 1991). L'étude des processus d'élaboration et d'évolution des manières de faire, d'être pour réguler les comportements violents montre l'influence des collègues, par les différents rôles occupés (collègues, tuteurs de stage, « formés » en continu) dans la transmission, l'usage et l'objectivation des savoirs (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991). Elle en souligne également les conditions en révélant les éléments catalyseurs des échanges, source de disparités entre les enseignants.

La focalisation sur une telle problématique repose sur les résultats d'une enquête³ consacrée à la régulation des comportements violents en classe par les enseignants d'EPS. La centration sur le cas d'enseignants d'Education Physique et Sportive constitue une commodité d'ordre méthodologique. Il s'agit d'étudier « des cas » dans le cas de l'EPS (Passeron & Revel, 2005). Dans le cadre d'une démarche inductive, elle permet d'appréhender plus finement les mécanismes, les procédés et les processus à l'œuvre dans la régulation des comportements. L'analyse des différents matériaux recueillis (entretiens et observations) permet d'identifier les processus de construction des modes de régulation ; d'éclairer les formes, les origines, les usages et les cadres d'utilisation des savoirs dans l'enseignement quotidien. Les résultats présentés sont issus de la réalisation d'une enquête qualitative.

ENQUÊTE

Inscrite dans une démarche compréhensive, nous avons choisi de croiser plusieurs échelles d'observation rendant compte de différents niveaux de réalité. Nous avons réalisé des observations *in situ* du travail enseignant au sein d'un collège classé ZEP-REP et d'un lycée professionnel (LP) situé dans le bassin minier. Deux équipes enseignantes⁴ ont été suivies à raison de trois séances d'observations hebdomadaires et ce, quel que soit le niveau de classe. Les données recueillies sont issues d'une immersion de cinq mois sur le terrain bornée par des cycles de huit séances. La tenue d'un carnet de terrain en prises de notes conjointes a été réalisée ainsi que des entretiens informels portant sur les séquences observées et d'éventuels problèmes professionnels soulevés par l'enseignant. A partir des connaissances issues des différents travaux portant sur les pratiques enseignantes et celles face aux violences (Durand, 2001, Woods, 1990, Lepoutre, 2001, Debarbieux, 1999, Marchive, 2007, Méard et Bertone, 2009, Casanova, 2004) ont été observés le déroulement et

³ Dans le cadre d'une action de recherche concertée d'initiative régionale intitulée « Rendre efficient l'agir éducatif dans les domaines du sport et de l'EPS » conduite de 2009 à 2012.

⁴ Les équipes pédagogiques étaient composées respectivement pour l'équipe du collège de quatre hommes (deux d'une trentaine d'années, un d'une quarantaine et un d'une cinquantaine d'années) et d'une femme d'une trentaine d'années. En ce qui concerne l'équipe du LP, d'une femme et de deux hommes d'une trentaine d'années et d'une femme d'une quarantaine d'années. Parmi les enseignants suivis trois étaient tuteurs de stage accueillant des étudiants STAPS en MASTER MEF.

l'organisation du cours, la prise en main des élèves, la gestion des trajets, des vestiaires, les interactions avec les élèves (les manières d'être avec eux, de s'adresser à eux), les situations d'enseignement et d'évaluation proposées, leurs manières d'agir face aux élèves identifiés comme violents, face aux situations perturbées/violentes, les interactions entre collègues. L'enquête ethnographique a permis d'observer de manière concrète les conditions d'exercice du métier, les pratiques enseignantes, d'avoir accès aux manières de faire, de penser et d'être, aux raisons, aux origines et à l'évolution de ces manières et d'objectiver les propos indigènes en confrontant les discours aux faits.

Pour rompre avec un savoir immédiat pouvant survenir de l'observation directe des pratiques et élargir notre échantillon d'enquêtés, une série de trente entretiens formels a été menée auprès d'enseignants exerçant dans des établissements classés en éducation prioritaire et de niveau d'enseignement similaire (collège et LP). Le corpus regroupe des enseignants certifiés/agrégés, tuteurs ou non de stage. Tous les enseignants avaient au moins trois ans d'ancienneté dans la carrière et dans l'établissement assurant une certaine stabilité dans le métier contribuant à un regard plus objectif sur leurs pratiques (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991, Jelen, Nuytens, 2011). Des entretiens non directifs ont été réalisés en privilégiant le recours à des offres de sens s'appuyant sur les données issues de l'observation des pratiques (Demazière, 2008 ; Demazière et Glady, 2008). Le but était d'amener les enseignants à expliciter leur propre pratique professionnelle. L'utilisation de cette technique a un double intérêt : la description des situations, des moments (dans la classe, avec les élèves, les collègues) et l'obtention d'éléments d'explication permettant de saisir les pratiques professionnelles. Ont été interrogés entre autres : la trajectoire des individus, les dispositifs établis pour faire cours, les règles utilisées, les problèmes violents rencontrés en classe, les causes identifiées par les enseignants et les moyens mobilisés, établis pour y faire face. Il s'agissait de renseigner finement les pratiques enseignantes, leurs fondements, leurs constructions, leurs évolutions et les ressources mobilisées pour réguler les situations et les interactions afin d'assurer l'ordre dans la classe et la transmission de savoirs sociaux. Notre objectif était d'amener les enseignants à entreprendre une démarche réflexive sur leur pratique. Nous visions à approcher leurs systèmes de pensée et d'actions (Kaufmann, 1996). Ainsi les observations et les discours font apparaître des catégories indigènes relatives aux savoirs montrant la mobilisation et l'évolution des rapports entretenus entre les différents savoirs transmis en mettant en exergue l'influence des relations entre pairs dans la transmission, l'usage et l'objectivation des savoirs. Les extraits d'entretiens et de journal de bord présentés au fil de l'article ont été sélectionnés pour ce qu'ils révèlent de la construction des catégories que nous avons opérée à partir de l'analyse des catégories indigènes. Par ailleurs, ils ont été retenus pour leur représentativité des discours tenus et situations rencontrés.

LE RÔLE DES COLLÈGUES D'EPS DANS LA TRANSMISSION, L'USAGE ET L'OBJECTIVATION DES SAVOIRS

Si les professeurs, dans la confrontation au travail quotidien, élaborent progressivement des savoirs spécifiques pour réguler les comportements violents, l'analyse des matériaux fait émerger les catégories de Tardif, Lessard et Lahaye (1991) relatives à l'influence des relations entre collègues dans la diffusion et l'objectivation des savoirs d'expérience des enseignants (par la confrontation aux savoirs issus de l'expérience collective) ainsi que dans l'usage et les rapports entretenus aux différents savoirs favorisant l'amalgame entre concepts quotidiens et scientifiques (Lessard, Altet, Paquay, Perrenoud, 2004). Exposées ici distinctement par souci d'intelligibilité, ces relations dans l'exercice quotidien sont présentes en proportion variables et co-existent parfois.

Dans le cadre du projet pédagogique EPS, les enseignants peuvent échanger des savoirs pour gérer, prévenir les comportements violents et favoriser l'intégration des règles sociales par les élèves.

« Les enseignants ont instauré un temps limité dans les vestiaires qui restent ouverts, un enseignant est chargé de les surveiller et de les fermer à clé pour éviter tout débordement » ; « On a l'habitude de ramasser les carnets de correspondance en début de cours, d'organiser le cours, de fonctionner de la même manière avec Vincent et Paul » (Extraits de journal de bord, 2010) ; « On partage un règlement commun nous permettant de savoir quoi faire face à certains comportements et faire en sorte que les élèves intègrent mieux les règles, on commence toujours par des situations de matchs puis des situations d'apprentissage » (Bénédicte, 2010) ; « On a mis en place une évaluation commune qui inclut des points relatifs à l'évaluation des comportements des élèves : le respect des autres, de l'arbitre, de l'adversaire, des partenaires » (Eric, 2010).

Des dispositifs spécifiques sont conçus et partagés partiellement ou totalement par l'équipe EPS tels qu'un règlement, un cadre de fonctionnement et une évaluation pour créer un climat de classe propice et cadrer les élèves afin de limiter l'émergence de certains comportements. Les savoirs issus de l'expérience et validés par elle, peuvent s'incorporer au vécu collectif et individuel sous la forme d'habitus, d'habiletés, de savoir-faire et de savoir-être (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991). Si ces échanges s'effectuent de manière formelle, quotidiennement ce sont par des échanges informels que les enseignants se transmettent un savoir pratique d'intervention.

« C'est en discutant avec mon collègue des problèmes rencontrés avec Michel (un élève au comportement violent/anomique) et en voyant ce que lui faisait dans ce cas que je fais en sorte maintenant de le mobiliser dans l'action

et le responsabiliser au maximum » (Extrait de journal de bord, 2010) ; « *Mes collègues m'ont amené plein de petites billes sur les gamins, leurs façons d'agir, d'être, que le fait de s'insulter fait partie de leur mode de communication (...) qu'ils ont l'habitude de jouer entre eux avec leurs règles, ils contestent plus facilement car ils ne connaissent pas les règles* » (Gilles, 2010).

Par leurs discussions, l'observation des actions des collègues à l'occasion du partage des installations sportives, les enseignants échangent des manières de faire, d'être, des savoirs sous la forme de matériel (de fiches), de trucs, de façons de faire, de manière d'organiser la classe... Ils partagent également des informations sur les élèves (leurs caractéristiques sociales, psychologiques) favorisant la lecture et l'analyse des faits, les éclairant sur leurs futures actions en termes de façons d'agir, d'être, de situations proposées... Ces échanges relèvent d'un besoin de la part des enseignants de partager leurs expériences, de dédramatiser les situations vécues. Ces échanges concourent à objectiver les savoirs et à faire évoluer les savoir-faire et savoir-être.

Être tuteur de stage, accueillir et suivre un étudiant stagiaire en MASTER, apporte également un autre regard sur la pratique et la mobilisation des savoirs à la fois pour le tuteur de stage et le stagiaire.

« Karine explique à son stagiaire, à la fin de la séance, pourquoi elle a fait jouer directement les élèves de 3^{ème} insertion au rugby en arrêtant le match pour amener progressivement des règles, des conseils, expliquer les choses et pourquoi elle agissait de cette manière avec Kévin (anémique) en le nommant capitaine d'équipe en l'encourageant et le félicitant pour ses bonnes actions, attitudes » (Extrait de journal de bord, 2010) ; « *Maître de stage, c'est une bonne expérience parce que ça t'amène à justifier, à expliquer tes choix aux étudiants... Et des fois, en discutant avec les étudiants, tu te dis : "tiens c'est vrai... ça serait peut-être plus intéressant de faire ça* » (Édouard, 2010).

Par l'explicitation de sa pratique, le tuteur partage ses manières de faire, d'être face à certains comportements ou en vue de les prévenir. Il objectivise ses savoirs d'expérience, en mettant en lien différents savoirs relatifs aux caractéristiques sociales, psychologiques des élèves, aux éléments professionnels et curriculaires pour justifier ses façons d'agir, d'être et/ou ses mises en place pédagogiques. Il rend explicite l'utilisation des savoirs, les liens entre « théorie/pratique » pour lire, analyser, interpréter les événements et proposer des réponses adaptées dans les interactions avec les élèves et les situations proposées. La confrontation à certaines situations, en tant qu'observateur ou intervenant, permet aux stagiaires d'avoir un bagage en termes d'analyse de situations et de modes d'intervention.

De plus, la participation des enseignants aux journées de formation continue contribue pleinement à l'objectivation des savoirs d'expériences et à

l'articulation des savoirs (Altet, Hensel, 2004) de même que la préparation à l'agrégation.

« Je reviens d'une formation qui m'a beaucoup appris au niveau de la réflexion autour des situations proposées, d'ailleurs je vais partager ça avec mes collègues » (Karine, inscrite en formation continue, 2010) ; *« Préparer l'agrégation m'a permis de réfléchir aux situations que je proposais, de me rendre compte que parfois parce que c'était des élèves de LP, je baissais mon niveau d'exigence, que ça pouvait être stigmatisant pour eux et donc engendrer des comportements violents...ça m'a permis de réfléchir autrement sur les situations pédagogiques proposées, de proposer autre chose »* (Claire, professeure agrégée, 2010).

Ces journées amènent les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques de terrain par l'analyse et la problématisation des situations vécues. Ils portent alors un autre regard sur leurs actions, tout en modifiant l'utilité et l'usage de certains savoirs pour lire et analyser les situations rencontrées et guider leurs actions. Ces journées apportent un enrichissement des schèmes professionnels acquis et une interpénétration progressive des savoirs et des pratiques (Altet, Hensel, 2004). Un enrichissement individuel qui peut devenir également collectif par le partage de ces savoirs entre collègues. Néanmoins, le suivi en formation continue, la préparation de l'agrégation restent dépendant des engagements professionnels et des perspectives de carrière individuelles des enseignants.

Les échanges entre collègues aboutissent au développement de certitudes « expérientielles » tout en amenant une évolution dans l'usage des autres savoirs sous le mode de leur retraduction en fonction des conditions contraignantes de l'expérience. Ces savoirs constituent des guides pour l'action, des grilles de lecture, des ressources interprétatives, éclairant une situation et son contexte (Lessard, Altet, Paquay, Perrenoud, 2004). Tous les enseignants ne bénéficient pas des mêmes apports en termes de transmission, d'usage et d'objectivation des savoirs relatifs à la gestion des comportements violents.

LES ÉLÉMENTS CATALYSEURS DES ÉCHANGES ET SOURCES DE DISPARITÉS ENTRE LES ENSEIGNANTS

En fonction des équipes EPS, de leurs membres, du projet pédagogique EPS et de sa viabilité, les enseignants ont plus ou moins accès aux savoir-faire, savoir-être pour guider leur analyse des faits et leurs actions.

« Mes collègues EPS ne sont pas inscrits dans une dynamique d'équipe, c'est chacun se débrouille peut-être qu'eux-mêmes n'ont pas les solutions » (Pierre, 2010) ; *« Ce n'est pas forcément toujours facile de*

partager le même point de vue, de collaborer, dialoguer et d'établir des choses communes avec les collègues... » (Elise, 2010). « Karine, Vincent et Paul (proches en termes d'âge et de carrière) travaillent toujours ensemble, se passent leurs fiches de préparation, s'échangent en permanence des informations sur les élèves alors que Pascal et Louis plus âgés sont à part, l'un en fin de carrière et en fuite virtuelle (Woods), l'autre exclu car ils ont constaté en partageant les installations sportives qu'il régularisait les problèmes de violence par la force, ce qui ne correspond pas à leur conception. Il en va de même au LP, Annabelle, Thomas et Béatrice échangent souvent sur le contenu des situations d'enseignement, l'attitude à avoir vis-à-vis des élèves, Marc se retrouve relativement isolé car il ne partage pas leurs visions » (Extrait de journal de bord, 2011).

Les échanges formels, informels entre collègues EPS, le partage de ficelles, de manières de faire, d'être, des difficultés rencontrées, d'informations sur les élèves ne sont pas toujours effectifs ou sont limités à certains membres de l'équipe entraînant l'isolement de certains enseignants au sein de l'équipe EPS. Or, les affinités partagées entre collègues conditionnent le partage de savoirs d'expériences, de savoirs utiles à l'analyse et à l'évolution des pratiques ainsi que les réelles formes de coopération en termes de mises en place de dispositifs spécifiques communs. Ces affinités reposent sur une conception du métier commune, une proximité d'âge, de moments dans la carrière, de vie voire d'une connaissance antérieure de la personne (Barrère, 2002 ; Van Zanten et Rayou, 2004).

Les apports relatifs aux échanges entre tuteurs de stage et stagiaires sont aussi soumis à conditions.

« Je n'ai pas eu de stagiaires top, parfois ils sont là, regardent mais ne sont pas forcément curieux, du coup forcément, t'en donnes moins » (Anne, 2011) ; « j'ai eu beaucoup d'échanges sur les situations proposées avec certains stagiaires qui soumettaient aussi des propositions intéressantes, c'était enrichissant » (Edouard, 2011).

La richesse des savoirs transmis est conditionnée par l'intégration des rôles, par l'inscription dans les attentes déterminées par les rôles occupés et au regard des représentations de chacun des acteurs de la relation tuteur-stagiaire. Cette intégration des rôles est variable en fonction des processus de socialisation professionnelle des étudiants (Hughes, 1958).

Le partage des savoirs et l'activation des liens possibles entre les différents savoirs, via les échanges, sont corrélés aux différences de curricula de formation.

« Je me souviens uniquement de l'intervention d'un des formateurs qui nous avait raconté son expérience, sa pratique dans un bahut difficile violent et nous avait dit : ce type de situations avec ce genre de publics ne fonctionnera pas..»

(Louis, 2010) ; « à part quelques apports en psycho, je n'ai pas eu d'apports théoriques relatifs aux comportements violents » (Gilles, 2010). « On a eu des apports en psycho, en socio, sur la gestion des comportements mais ce n'est pas toujours évident de tout mobiliser » (Vincent, 2011). « J'ai toujours effectué mes stages dans des établissements sans problème où les élèves étaient dociles en même temps je voulais être dans ce type d'établissement » (Jules, 2011) ; « Mon expérience de stages dans des établissements difficiles, pendant le cursus STAPS m'a beaucoup appris, mon maître de stage m'a apporté beaucoup sur quoi faire face à certains comportements, sur pourquoi il proposait ça aux élèves » (Marion, 2010). « En tant que jeune enseignante j'étais amenée à exercer dans des établissements difficiles où je pouvais potentiellement être confrontée à des comportements violents, c'est pour ça que j'ai choisi de réaliser mes stages durant mon cursus STAPS dans des établissements difficiles » (Alice, 2010).

L'acquisition des savoirs relatifs aux comportements violents diffère en fonction qu'ils soient présents et clairement identifiés, explicités dans les contenus de formation ou diffus, présents de manière éparse dans les enseignements suivis (Lessard, Altet, Paquay, Perrenoud, 2004). Les savoirs issus des stages effectués lors du cursus de formation varient en fonction des lieux d'affectation de stages n'offrant pas à tous la même possibilité de côtoyer des comportements violents et donc d'avoir accès aux savoirs relatifs à ces comportements à la fois pour guider, analyser les actions et activer les liens entre les différents savoirs. Les différences relèvent aussi en partie d'une volonté de la part de certains étudiants, ici d'étudiantes, d'anticiper la confrontation à ces comportements et obtenir des outils pour gérer ces derniers. Une anticipation révélatrice des différences entre les étudiants en termes de socialisation professionnelle et de positionnement professionnel (Hughes, 1958).

CONCLUSION

Si la pratique professionnelle suppose une mobilisation consciente et/ou inconsciente des « savoirs quotidiens » et des savoirs « scientifiques » pour guider l'action de l'enseignant et/ou éclairer le regard porté par l'enseignant sur l'action entreprise ou à entreprendre (Saussez et Paquay, 2004), l'étude des manières de faire et d'être des enseignants d'EPS pour réguler les comportements violents montre l'influence des relations entre les collègues dans la transmission, l'usage et l'objectivation des savoirs. Les collègues, par les différents rôles occupés (collègues, tuteurs de stage, « formés » en continu), interfèrent dans le travail intellectuel de recontextualisation des systèmes abstraits et/ou spécialisés de connaissance en interaction avec le champ social d'action : à savoir la classe, l'établissement (Caria, 2006) que suppose et nécessite le travail enseignant. Par des échanges formels (dans le cadre du projet pédagogique EPS, du suivi d'étudiants-stagiaires) et informels, les

enseignants contribuent au quotidien, au partage et à l'objectivation des savoirs d'expérience (par la confrontation aux savoirs issus de l'expérience collective) tout en modifiant l'usage et les rapports entretenus aux différents savoirs. Se forme alors un « savoir » issu des différents savoirs (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991). Néanmoins, la teneur des échanges est soumise à une conception commune du métier, des rôles attendus (notamment dans le cas des étudiants-stagiaires) et à la qualité des relations entre collègues en termes d'affinités. La portée des échanges régit différemment les apports et les liens entre les différents savoirs (professionnels, disciplinaires, curriculaires et d'expérience) reçus et acquis préalablement, soulevant les disparités de curricula de formation et de socialisation professionnelle entre les enseignants. Cette étude de cas permet, toutes choses égales par ailleurs, de montrer le rôle déterminant des collègues.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P., (Ed), (2002), *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck-Université.

BARRERE A., (2002), *Les enseignants au travail : routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

BARRERE A., (2006), Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents, *Déviance et société*, 1, 26, 3-19.

BECKER H., (1985), *Outsiders, Etudes de la sociologie de la déviance*, trad. J-P Briand, Chapoulie, Paris, Métaillié.

BODIN D., ROBENE L., HEAS S., BLAYA C., (2006), Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée, *Déviance et Société*, 1, 30, 21-40.

CARIA TELMO H., (2006), Connaissance et savoir professionnels dans les relations entre éducation, travail et science, *Esprit critique*, 1, 8 ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.org>.

CARRA C., FAGGIANELLI D., (2011), *Les violences à l'Ecole*, Paris, PUF.

CASANOVA R., (2004), *Ces enseignants qui réussissent. Face à la violence dans la classe*, Vigneux, Matrice.

CHARLOT B., EMIN J.-C. (coord.), (1997), *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin.

CLEMENT M., LORCA P., (1997), Violence scolaire et enseignement, *Revue EPS*, 267, 59-62.

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

DEBARBIEUX É., (1996), *La Violence en milieu scolaire. Tome 1: État des lieux*, Paris, ESF.

DEBARBIEUX É., GARNIER A., MONTOYA Y., TICHIT L., (1999), *La Violence en milieu scolaire. Tome 2 : Le Désordre des choses*, Paris, ESF.

DEBARBIEUX É., (1999) *La violence dans la classe. Expériences et pratiques dans des classes difficiles*, Paris, ESF.

DEMAZIERE D., GLADY M., (2008), Introduction, *Langage et société*, 1, 123, 5-13

DEMAZIERE D., (2008) L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens, *Langage et société*, 1, 123, 15-35.

DUBAR C., (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

- DUBET F., (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DURAND M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique*. Paris : Ed. Revue EP&S.
- FLAVIER E., BERTONE S., MEARD J., DURAND M., (2002), Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe, *Revue française de pédagogie*, n°139, 107-119.
- FLAVIER E., (2007), La « sanction éducative » dans la gestion des conflits : réalité ou utopie ? *Cahiers pédagogiques*, 451.
- GOFFMAN E., (1975), *Les rites de l'interaction*, Paris, Ed. de Minuit.
- GOFFMAN E., (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Ed de Minuit.
- HUGHES E., (1958), *Men and their work*, Wesport, Connecticut, Greenwood Press.
- JELLEN N., NUYTENS W., (2011), Avant la réforme : la formation des enseignants du second degré « vue » par eux-mêmes. *Socio-logos*, 6 [en ligne : <http://socio-logos.revues.org/2524>]
- KAUFMANN J-C., (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- LEPOUTRE D., (1997, rééd 2001), *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.
- LESSARD C., (2004), *Entre sens commun et sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation ».
- MARCHIVE A., (2007), Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire, *Ethnologie française*, 4, Tome XXXVII, 597-604.
- MEARD J., BERTONE S., (2009), Analyse des transactions professeurs-élèves en éducation physique : étude de cas, *STAPS*, 1, 83, 87-99.
- PASSERON J-C., REVEL J., (dir.), (2005), *Penser par cas*, Paris, EHESS.
- POGGI-COMBAZ M-P., (2007), Le modèle sportif : une stratégie de recours en établissement défavorisé, *Science et Motricité*, 2, 61, 101-129
- ROCHEX J-Y, CHARLOT B., BAUTIER E., (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- SAUSSEZ F., PAQUAY L., (2004), Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? in LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P., (Ed). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner*, Bruxelles, De Boeck.

TARDIF M., LESSARD C., (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université.

TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L., (1991), Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, *Sociologie et sociétés*, 1, 23, 55-69.

VAN ZANTEN A., RAYOU P., (2004) *Les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'École ?*, Paris, Bayard.

WOODS P., (1990), *Ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.