

# Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe

Éric Flavier, Stefano Bertone,  
Jacques Méard, Marc Durand

---

*Cette étude fut menée en collaboration avec sept professeurs intervenant au sein d'établissements « difficiles ». Le recueil des données comprend l'enregistrement sur cassette audio-vidéo de leçons d'EP, puis des entretiens d'autoconfrontation portant sur les épisodes conflictuels sélectionnés. Fondé sur la théorie du « cours d'action » (Theureau, 1992), le traitement des données a mis en évidence les séquences d'action constitutives de l'activité des professeurs, ainsi que leurs préoccupations in situ. L'activité des professeurs s'organise autour d'un événement charnière : la réaction d'opposition véhémente d'un élève à la sanction que lui inflige le professeur, déterminant l'existence d'un « avant » et d'un « après ». Les résultats sont discutés selon trois axes : a) les caractéristiques de l'action des professeurs au cours de chacune des phases des conflits ; b) l'incompatibilité d'une action in situ dans l'urgence et celle d'une analyse raisonnée ; et c) l'opposition entre l'intérêt collectif recherché par les professeurs et l'intérêt individuel au centre des préoccupations des élèves.*

---

**Mots clés :** préoccupations, régulation, conflits professeur-élève(s), action située.

Les premières recherches ayant porté sur la question du maintien et du rétablissement de l'ordre dans la classe l'ont traitée de manière linéaire et à sens unique. La rupture de la discipline était attribuée à un comportement déviant d'élève, charge alors au professeur de restaurer l'ordre bafoué (Jones & Jones, 1981). Désormais, les études portant sur l'indiscipline scolaire s'inscrivent dans une conception plus dynamique et constructiviste, considérant d'une part les élèves comme ayant leur part de responsabilité dans l'établissement de l'ordre et d'une dynamique

favorable au travail scolaire (Schunk & Meece, 1992), d'autre part que la discipline en classe est un facteur important de l'apprentissage (Reynolds, 1992 ; Silverman, 1988).

Les conflits professeur-élève(s) sont un aspect inévitable de la vie scolaire (Meese, 1997) : ils peuvent d'emblée opposer un professeur à un ou plusieurs de ses élèves, ou résulter de l'intervention du professeur à la suite d'une altercation entre élèves (Malloy & McMurray, 1996). Peu étudiés en tant que tels, les conflits professeur-élève(s) ont

surtout été analysés au travers de leurs composantes telles que le rapport à la règle (Méard & Bertone, 1998), les représentations des professeurs et des élèves vis-à-vis de la discipline (Cothran & Ennis, 1997) et du pouvoir dans la classe (Fernandez-Balboa, 1991), les stratégies d'enseignement et d'évitement des conflits (Colnerud, 1997) ou encore les incivilités des élèves (Méard *et al.*, soumis).

La gestion de l'ordre dans la classe est une préoccupation primordiale des professeurs, avant même l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage (Durand, 1996 ; McCormack, 1997). Il est communément admis que le respect des règles de la classe est garant de l'ordre, ce qui sous-entend que ces règles soient connues et qu'une surveillance assidue de leur respect soit assurée. Cependant, pour des raisons notamment d'économie, toutes les règles ne sont pas explicitement énoncées par les professeurs. Certaines revêtent un aspect implicite qui favorise leur remise en cause, parfois volontaire, par les élèves qui s'engagent dans des négociations avec le professeur (Zimmerman, 1970). Si dans les diverses situations d'enseignement la négociation est omniprésente et acceptée, elle n'est pas souhaitée par les professeurs lors des situations conflictuelles qui les opposent à leurs élèves. En effet, négocier sur des questions de discipline dans des moments critiques contraindrait les professeurs à instaurer une nouvelle situation d'enseignement reposant sur de nouveaux accords plus ou moins tacites. Or, réfractaires à toute négociation ou médiation volontaire (McLaughlin, 1994), ils préféreraient restaurer un ordre menacé au moyen de manœuvres coercitives (Doyle, 1986, 1990). Dans les situations d'enseignement usuelles, ce recours volontaire à des stratégies coercitives est relativement rare (McCormack, 1997 ; Perron & Downey, 1997) pour deux raisons : la première est que les professeurs perçoivent leur pouvoir dans la classe en nette diminution depuis quelques années (Cothran & Ennis, 1997) ; la seconde est que les sanctions ont un effet immédiat mais sont inefficaces à moyen terme (Fernandez-Balboa, 1991 ; Willis, 1977). Aussi, les professeurs recourent-ils à une gamme de stratégies afin de prévenir les conflits (Belka, 1991 ; Colnerud, 1997 ; Meese, 1997 ; Perron & Downey, 1997 ; Rink, 1985) allant jusqu'à « fermer les yeux » sur certaines transgressions d'élèves dans le but d'éviter des conflits qui détériorent plus encore la dynamique de travail (Méard *et al.*, soumis).

Les résultats présentés dans ces diverses études portent sur un ou plusieurs des aspects des conflits en classe. Cependant, ils ne considèrent jamais le conflit dans son intégralité et du point de vue des acteurs. Aussi, nous sommes-nous attachés à analyser, d'un point de vue intrinsèque, l'action des professeurs d'Éducation Physique (EP) au cours de conflits les opposant à un de leurs élèves. Plus précisément, nous nous sommes efforcés de décrire et d'analyser les actions qui ont accompagné le développement du conflit puis celles mises en œuvre pour réguler le conflit et revenir à une situation usuelle d'enseignement.

Cette action est décrite et analysée à partir des présupposés de l'approche de « la cognition située » (Hutchins, 1995 ; Norman, 1993 ; Suchman, 1987) et de son utilisation dans le cadre des recherches en éducation (Durand, 1999 ; Lave, 1988) ainsi que de l'autonomie des situations et de la construction de connaissances (Varela, 1989). L'étude s'attache au niveau de la cognition qui est significatif pour l'acteur, en se référant à l'objet théorique du cours d'action et à une approche sémiologique de l'action (Pinsky, 1992 ; Saury, Durand & Theureau, 1997 ; Theureau, 1992, 2000). Le cours d'action est défini comme « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé (...), activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (Theureau & Jeffroy, 1994, p. 19). Cette définition du cours d'action est fondée sur le postulat que le niveau de l'activité qui est montrable, racontable et commentable (c'est-à-dire significatif du point de vue de l'acteur) est un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse de l'activité, et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 1992).

Décrire et analyser l'action implique de reconstituer les significations que l'acteur accorde à son action. Le cadre d'analyse sémiologique du cours d'action se rattache à l'hypothèse de la pensée signe (Pierce, 1978) : l'homme pense et agit par signes. Selon Theureau (2000), la notion de signe hexadique s'inscrit en relation avec les six catégories fondamentales proposées par Peirce qui composent l'expérience globale d'un acteur. Ces signes émergent de l'interaction qu'il entretient

avec le contexte dans lequel il évolue. Le flux de cette action est une succession d'unités discrètes et significatives : les Unités Élémentaires (UE) du cours d'action. Ces dernières constituent une totalité dynamique, intégrant des actions (pratiques et de communication), des sentiments, des focalisations et des interprétations, c'est-à-dire qu'elles sont en relation avec l'ensemble de l'activité passée et future attendue de l'acteur.

Un signe hexadique relie entre elles six composantes dont chacune se réfère à une catégorie particulière de l'expérience de l'acteur et est à la fois indissociable et distincte des autres :

L'engagement dans la situation (E) est un « principe d'équilibration des interactions de l'acteur avec sa situation à un instant donné  $t$  découlant de son cours d'action passé ». Il traduit une ouverture/clôture du champ des possibles pour l'acteur sélectionnant un faisceau d'intérêts, aussi appelé préoccupations de l'acteur à l'instant  $t$ .

L'actualité potentielle (A) est « ce qui, compte tenu de E, est attendu par l'acteur dans sa situation dynamique à l'instant  $t$  ». Elle rend compte des possibles réels sélectionnés par E à l'instant  $t$ .

Le référentiel (S) correspond aux « types, relations entre types et principes d'interprétation appartenant à la culture de l'acteur qu'il peut mobiliser compte tenu de E et A à l'instant  $t$  ». Il exprime l'ensemble des savoirs possibles pouvant être mobilisés par l'acteur à l'instant  $t$  dans sa situation.

Le représentamen (R) est « ce qui, à l'instant  $t$ , fait effectivement signe pour l'acteur ». Il focalise la triade E-A-S, c'est-à-dire le champ des possibles, autour d'un objet O. Cet objet traduit l'engagement de l'acteur dans la situation à l'instant  $t$ , c'est-à-dire ce sur quoi il est focalisé. Le représentamen opère ainsi une première transformation de E, A et S en E', A' et S' constituant un choc action-réaction. Il possède un ancrage correspondant à l'élément sélectionné dans la situation (présente ou passée) et peut être un jugement perceptif (« je perçois ceci »), mnémonique (« je me rappelle ceci ») ou proprioceptif (« je fais ceci »). Lorsque le produit du signe est une interprétation, il peut devenir le représentamen du signe suivant. Il constitue alors un représentamen interprétatif (RI), et l'enchaînement des USE une chaîne interprétative (Theureau, 1992).

L'unité élémentaire du cours d'action (U) est « la fraction de l'activité préreflexive de rang le plus bas », c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par l'acteur. Elle correspond à la prise en charge active du choc action-réaction que constitue le représentamen et opère une deuxième transformation de E, A et S en E'', A'' et S''.

L'interprétant (I) est « la construction de types et relations entre types à travers la production de U » ; il traduit l'idée de validation/invalidation de savoirs et/ou la construction de nouveaux savoirs.

En présentant les composantes du signe dans cet ordre, Theureau (2000) exprime l'idée que chaque composante suppose les composantes qui la précèdent. Dans ce sens, la structure d'attente E-A-S, relevant de la priméité (Peirce, 1978), se transforme, sous l'effet du représentamen, en une nouvelle structure d'attente eR-aR-sR. Cette nouvelle structure d'attente constitue la portion de E-A-S sélectionnée par le représentamen, significative du point de vue de l'acteur.

Notre étude a porté sur une analyse intrinsèque des conflits professeur-élève(s), c'est-à-dire une analyse des variables sous le contrôle des enseignants, de leur gestion de ces situations conflictuelles. Plus particulièrement, nous nous sommes attachés à décrire et analyser leurs intentions, leurs préoccupations et leurs attentes dans de telles situations. Dans le cadre de cette approche sémiologique, l'analyse de l'activité des professeurs lors des situations conflictuelles repose sur l'analyse de la transformation de la structure d'attente E-A-S en eR-aR-sR sous l'effet du représentamen.

En référence aux auteurs ayant défini le conflit dans un cadre social (Selosse, 1991) ou scolaire (Gay, 1981 ; Hay, 1984 ; Shantz, 1987), nous avons opté pour une définition opératoire du « conflit professeur-élève » répondant plus précisément aux objectifs de la présente recherche et nous permettant de les repérer et de les isoler au cours des leçons d'EP. Le conflit professeur-élève fut défini comme l'ensemble isolable des interactions, entre un professeur et un ou plusieurs de ses élèves, caractérisées par la manifestation explicite d'intérêts ou de points de vue divergents perturbant le déroulement usuel de la classe.

## MÉTHODE

### Participants

Cette étude a été menée en collaboration avec sept professeurs d'EP ayant une expérience variable de l'enseignement. L'un d'entre eux réalisait son stage de pratique accompagnée de deuxième année d'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et avait le statut de professeur stagiaire, trois autres avaient une expérience dans l'enseignement inférieure à cinq ans, et les trois derniers avaient plus de 15 ans d'ancienneté dans le métier. Sélectionnés en fonction de leur lieu d'intervention : des établissements du secondaire situés dans des quartiers populaires et socialement défavorisés, ils étaient volontaires pour participer à l'étude, et en avaient accepté le protocole.

Les élèves, scolarisés en collège, étaient âgés de 11 à 17 ans et issus de classes considérées comme « à problèmes ». Ils avaient connaissance du protocole de la recherche sans toutefois en connaître le thème précis.

### Procédure

Cette étude a été menée au sein de six collèges français au cours des années scolaires 1997-1998 et 1998-1999 aboutissant à un total de 220 heures de leçons d'EP observées et filmées par les chercheurs. À la fin de chaque leçon, le chercheur et le professeur se réunissaient afin de déterminer l'éventuelle existence d'épisodes conflictuels répondant à notre définition opérationnelle. 10 épisodes conflictuels ont ainsi été sélectionnés au cours desquels l'activité des professeurs fut étudiée.

### Recueil des données

Trois types de données ont été collectées pour cette étude : a) des données d'enregistrement ; b) des données d'observation ; et c) des données d'autoconfrontation.

Les données d'enregistrement ont été recueillies grâce à un système audiovisuel constitué d'une caméra et d'un micro H.F. relié à celle-ci et porté par le professeur. Après une période de familiarisation de trois semaines, ce système, situé dans un angle du gymnase, du stade, ou de la piscine a

permis d'enregistrer l'ensemble des actions du professeur et des élèves ainsi que leurs communications au cours de la leçon.

Les données d'observation consistaient en l'observation et la notation par le chercheur de tous les événements non enregistrés (repère temporel, arrivée d'un tiers, météo, etc.) par le système précédemment décrit et susceptibles de documenter la situation.

Les données d'autoconfrontation ont été recueillies *a posteriori* lors d'entretiens menés avec le professeur à la suite de la leçon. Lors de ces entretiens, le professeur et le chercheur visionnaient ensemble la cassette vidéo de la leçon. Le professeur était alors invité à décrire et commenter ses actions pratiques, ses communications, ses interprétations, ses focalisations et ses sentiments au cours de son action. Le professeur et le chercheur pouvaient arrêter le défilement de la bande afin de faciliter les descriptions et commentaires. Les relances du chercheur avaient pour but d'isoler un événement particulier de la leçon et d'inciter le professeur à décrire et commenter les actions et les événements vécus tout en évitant d'orienter le questionnement sur une interprétation *a posteriori* de la leçon, sur des généralisations ou sur des explications.

### Traitement des données

Les données collectées pour chacun des 10 épisodes conflictuels ont été traitées, dans un premier temps individuellement, en trois étapes : a) la construction des protocoles à deux volets ; b) le découpage de l'action en UE (Unités Élémentaires) et la construction des récits réduits ; c) la construction des signes hexadiques.

Une quatrième étape, analysant collectivement les données des dix cours d'action individuels, a permis d'identifier les régularités dans la gestion des conflits par les professeurs.

#### *La construction des protocoles à deux volets*

Cette première étape a consisté en une réorganisation des données afin de restituer le plus finement possible l'action dans son déroulement temporel et dans son contexte ainsi que les cognitions *in situ*, des acteurs.

Le premier volet présente, chronologiquement, la retranscription *verbatim* des communications

professeur-élève(s) ainsi que les descriptions des éléments du contexte et des actions du professeur et des élèves. Le second volet présente, en correspondance avec le premier, la retranscription *verbatim* de l'entretien d'autoconfrontation du professeur.

#### *Le découpage en UE et la construction des récits réduits*

À partir du protocole à deux volets, l'action du professeur a été décomposée en UE sur la base de deux critères : être la plus petite possible tout en restant significative pour l'acteur. Le découpage en UE a été effectué à partir des réponses du professeur aux questions concernant ses actions pratiques (Que fait-il ?), ses communications (Que et avec qui communique-t-il ?), ses focalisations (Sur quoi se concentre-t-il ?), ses interprétations (Que pense-t-il ?) et ses sentiments (Que ressent-il ?) telles qu'elles apparaissent dans le protocole. L'intitulé de l'UE (ou produit du signe) a été, par convention, constitué d'un verbe d'action suivi d'un complément d'objet direct et/ou indirect ; l'état émotionnel de l'acteur pouvant être précisé par un adjectif qualificatif. L'utilisation d'un second verbe d'action au participe présent traduit un engagement pluriel de l'acteur dans la situation.

Les UE ont été classées chronologiquement afin d'obtenir un résumé des actions du professeur au cours de chaque épisode : le récit réduit.

#### *La construction des signes hexadiques*

Cette étape fut consacrée à l'identification, la caractérisation et l'étiquetage des différentes composantes du signe hexadique. Celles-ci ont été réalisées en se référant au protocole deux volets et inférées par le questionnement suivant :

– pour l'engagement (E) : Quelles sont, en tenant compte de l'action passée du présent cours d'action et des éventuels cours d'action passés, les préoccupations du professeur à l'instant *t* analysé ?

– pour le représentamen (R) : Quel(s) est (sont) l'élément(s) qui fait (font) signe, c'est-à-dire perçu(s), ressenti(s) ou rappelé(s), pour le professeur dans la situation à l'instant *t* analysé ?

– pour les préoccupations (eR) : Quelles sont les préoccupations saillantes chez le professeur en fonction de ce qui fait signe pour lui dans la situation ?

– pour l'actualité potentielle (aR) : Quelles sont les attentes concrètes du professeur à l'instant *t* analysé, prolongeant concrètement les préoccupations (eR) ?

– pour le référentiel (sR) : Quelles sont les connaissances mobilisées par le professeur à l'instant *t* analysé ?

– pour l'interprétant (I) : Quelle(s) est (sont) la (les) connaissance(s) que le professeur valide/invalide ou construit à l'instant *t* analysé ?

#### *L'identification des régularités dans l'action des professeurs*

À la suite de l'analyse de chacun des dix cours d'action individuels, leur comparaison systématique a permis d'identifier des régularités dans la gestion et la régulation des conflits par les professeurs d'EP. Cette comparaison a porté plus particulièrement sur la nature des intentions, des préoccupations (eR) et des attentes (aR) des professeurs lors des situations de conflit.

## RÉSULTATS

Les épisodes conflictuels analysés sont d'une durée comprise entre 1 mn 30 sec. et 5 mn. Leur début est marqué par le comportement d'indiscipline de l'élève et la fin par le retour à une situation usuelle d'enseignement. Durant ce laps de temps relativement court, les actions des professeurs sont nombreuses, complexes et s'enchaînent rapidement. Leur engagement et leurs préoccupations se modifient radicalement même si le maintien de l'ordre et de la discipline restent les enjeux prioritairement évoqués par les professeurs, quelles que soient les situations.

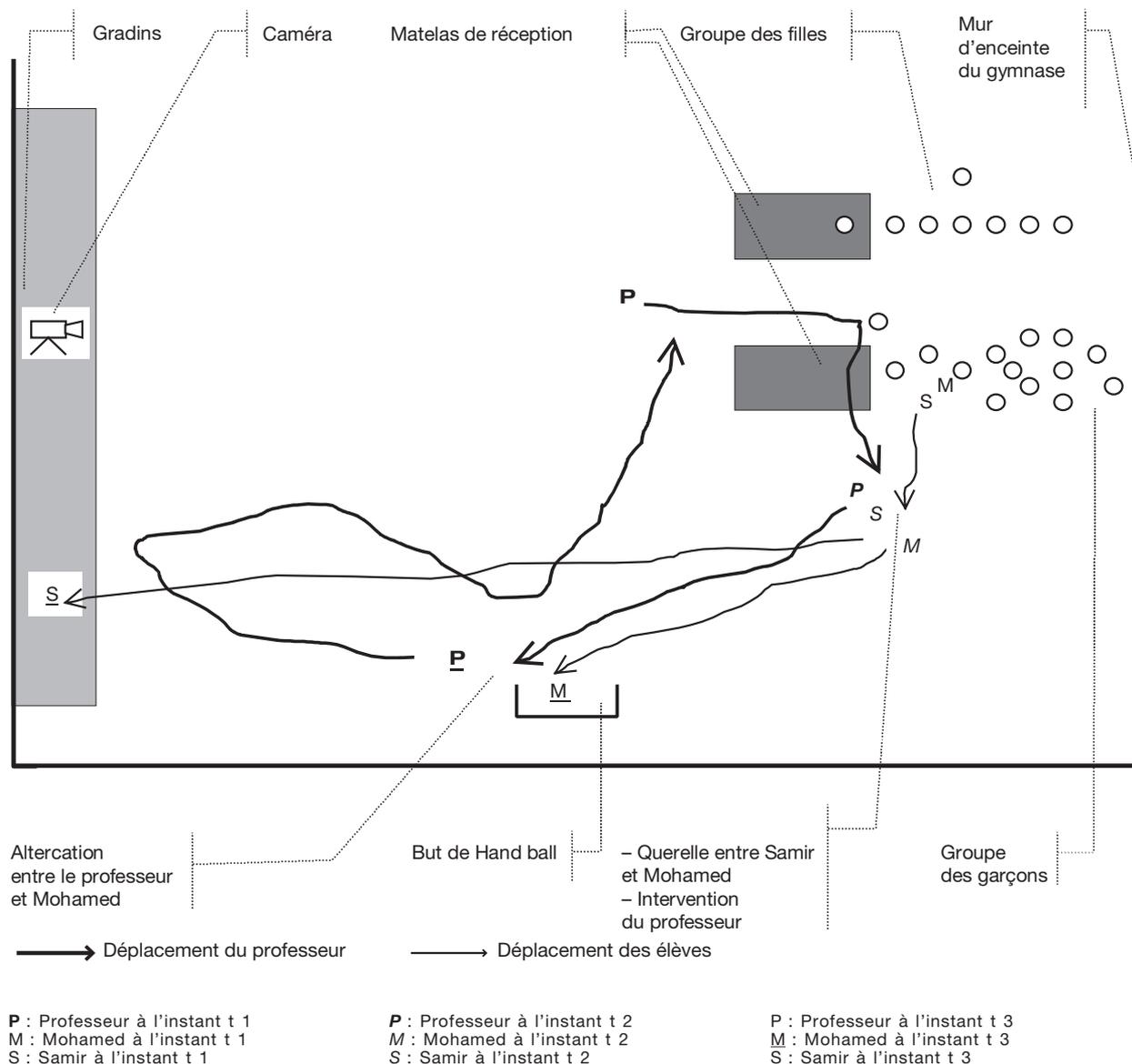
Systématiquement, les professeurs décrivent la réaction de l'élève d'opposition à la sanction comme un événement charnière de l'épisode. Celui-ci est caractérisé par la réaction véhémente de l'élève mis en cause qui, contre toutes attentes du professeur, refuse de se soumettre à la sanction que ce dernier lui inflige en réponse à son indiscipline. Cet événement charnière marque ainsi l'existence d'un « Avant » et d'un « Après ». L'« Avant » correspond à la genèse du conflit ouvert qui va opposer le professeur à l'élève perturbateur. Si le début de cette phase n'est pas clairement identifiable, il se situe globalement lors

de la mise en place de la situation au cours de laquelle se produit le comportement d'indiscipline de l'élève et le conflit. L'événement charnière, c'est-à-dire la réaction d'opposition véhémement de l'élève à la suite de la sanction que lui inflige le professeur pour son indiscipline marque à la fois la fin de cette première phase et le début de l'« Après ». Ce dernier correspond au conflit à proprement parler, caractérisé par l'opposition entre

le professeur et l'élève, à la régulation du conflit par le professeur. Cette seconde phase prend fin lorsque la leçon reprend un décours usuel.

Bien que les résultats s'appuient sur l'analyse de dix épisodes conflictuels, nous avons pris le parti de les illustrer au travers d'un seul cas afin d'en faciliter la lecture et la compréhension. Ce cas est décrit ci-dessous (Figure 1).

Figure 1. – Plan du gymnase, disposition du professeur et des élèves et déplacement du professeur et des élèves durant le conflit



L'épisode, d'une durée de 2 minutes 30 secondes, est survenu au milieu de la leçon. Les élèves, répartis en deux groupes (garçons et filles) derrière deux gros blocs de tapis, avaient reçu pour consigne de réaliser, à tour de rôle, des roulades vers l'avant puis de rejoindre l'extrémité de la file d'attente de leur groupe. Le professeur, initialement placé entre les deux blocs de tapis, supervisait et encourageait les élèves. Après être passés une première fois, Samir (1) et Mario sont revenus se placer aux deux premières places et ont réalisé une seconde roulade en tenant compte de la modification de la consigne apportée par le professeur. Deux autres élèves les ont imités, sans raison apparente, passant aussi deux fois au détriment de Mohamed. Enfin, lorsque Samir a tenté de passer une nouvelle fois devant Mohamed, ce dernier l'a repoussé violemment. Il s'en est suivi une dispute et un échange de coups jusqu'à l'intervention du professeur qui les a exclus temporairement de la leçon afin qu'ils se calment. Alors que Samir se dirigeait vers les gradins du gymnase, et que les autres garçons se dissipaient, le professeur fut confronté au refus de s'exécuter de la part de Mohamed. Il s'en est suivi une discussion véhémente d'une minute, au cours de laquelle le professeur tentait de faire obtempérer Mohamed (lui demandant de s'asseoir par terre à proximité du but de hand-ball). Cette discussion s'est prolongée jusqu'à ce que le professeur concède à l'élève l'autorisation de rester debout, le menaçant toutefois de punitions extrêmes s'il quittait le but de hand-ball. L'épisode s'est terminé par une intervention du professeur en direction des autres élèves de la classe, leur rappelant les sanctions qu'ils encourraient en cas de nouvelle indiscipline.

### **L'action des professeurs avant l'événement charnière**

Les professeurs décrivent leurs actions précédant l'événement charnière comme des actions habituelles propres à toutes situations d'enseignement conduites avec des élèves « *difficiles qui ont tendance à s'amuser* » (autoconfrontation cas n° 1). En ce sens, leur engagement (E) délimite simultanément :

– une activité usuelle de supervision de l'action des élèves relevant de préoccupations multiples en raison du caractère idiosyncrasique de chaque situation d'enseignement. Néanmoins, quatre préoccupations-types apparaissent : a) délivrer des

consignes relatives à la tâche à l'ensemble des élèves de la classe, à un groupe d'élèves ou à un élève en particulier, b) engager/maintenir/surveiller l'activité des élèves, c) délivrer des feedback aux élèves en activité, et d) évaluer les élèves ;

– une activité de gestion de l'ordre et de la discipline relevant de trois préoccupations-types relatives : a) au maintien d'une dynamique favorable au travail scolaire, b) au respect des règles régissant l'activité des élèves, et c) au respect des consignes de sécurité.

À cet instant, conformément à leurs préoccupations ainsi qu'à leurs attentes liées aux comportements habituels d'élèves difficiles, les professeurs mobilisent des connaissances valides dans toutes les situations d'enseignement relatives d'une part au travail des élèves engagés dans une activité et d'autre part à la discipline et à son respect. Les professeurs considèrent les comportements d'indiscipline des élèves comme étant un incident de cours sans toutefois leur attribuer un caractère d'exception. Il en est de même en ce qui concerne leurs réactions à ces incivilités. Concrètement ces réactions se traduisent par une intervention des professeurs allant du simple rappel des règles à l'énonciation d'une punition à l'encontre du fauteur de trouble. Ces interventions visent à mettre un terme rapide à cette perturbation afin de permettre aux professeurs de se rendre à nouveau disponibles pour la supervision du travail des élèves. En effet, la préoccupation de la classe reste en arrière-plan et impose aux professeurs une situation de partage d'attention qu'ils n'apprécient guère. En d'autres termes, ils cherchent à maintenir/rétablir une dynamique favorable au travail scolaire, c'est-à-dire à préserver une ambiance studieuse et ordonnée.

Cette première phase prend fin avec la réaction d'opposition de l'élève incriminé.

Dans le cas présenté ci-dessus, dès les premiers instants de la situation, le professeur perçoit une agitation et un manque d'organisation dans le groupe des garçons. Les éléments de la situation qui font signe pour le professeur (ses représentations) sont de nature perceptive : a) les bousculades au sein du groupe des garçons, b) le non respect des consignes par certains garçons, et c) le passage répété de cinq garçons au détriment des autres. En outre, le professeur est préoccupé par la nécessité de s'occuper équitablement de l'ensemble des élèves de la classe : son intérêt

pour le groupe des filles l'empêche de prendre le temps nécessaire à l'analyse des problèmes de discipline qui règnent dans le groupe des garçons. Aussi, lorsque la dispute éclate entre les deux garçons, le professeur manque d'information quant à sa nature et son intention première est de les séparer et de les sanctionner dans le but de restaurer une dynamique favorable à l'engagement des élèves dans une activité ordonnée. Très vite, il est confronté au refus d'obtempérer de l'un des deux protagonistes : Mohamed.

### **L'action des professeurs au cours de l'événement charnière**

Les professeurs décrivent la réaction d'opposition véhémement de l'élève comme l'événement charnière engageant le conflit à proprement parler. À la suite de leur intervention auprès de l'élève incriminé, deux possibilités s'offrent à eux. La première est l'acceptation sans protestations véhémentes, par l'élève, de la remarque, voire de la sanction, qu'ils lui adressent. Dans ce cas, l'incident, ayant perturbé la dynamique de travail, est considéré comme un événement du cours au même titre que les différentes actions menées par les professeurs et visant à maintenir/rétablir l'ordre et la discipline. *A contrario*, la seconde possibilité consiste en une réaction d'opposition de l'élève perturbateur qui refuse d'obéir au professeur, marquant ainsi le début de la phase ouverte du conflit.

Initialement partagés entre des préoccupations relatives à la supervision du travail des élèves et à la gestion de l'ordre et de la discipline, les professeurs ont, par leur intervention en direction de l'élève perturbateur, l'intention de rétablir un ordre perturbé par ce dernier. Leurs préoccupations sont alors principalement relatives à l'interruption d'une situation qui risquerait de se dégrader par effet de propagation si aucune action n'était entreprise. Les attentes des professeurs sont liées à des comportements d'élèves responsables qui accepteraient la sanction et non à une réaction d'opposition. Leurs préoccupations et leurs attentes traduisent un engagement typique de professeurs confrontés à un comportement déviant d'élève. Certains de rétablir rapidement l'ordre par leur intervention, ils n'envisagent pas une telle réaction de l'élève.

À cet instant, la réaction d'opposition véhémement de l'élève est l'élément qui fait signe pour

les professeurs ; ce représentamen (R) modifie la structure d'attente E-A-S et introduit une nouvelle préoccupation-type (eR) relative au désir des professeurs de convaincre et/ou de contraindre l'élève perturbateur à obéir à la sanction. Le « choc réactionnel » que provoque la prise de conscience d'un comportement non attendu et/ou redouté par les professeurs engendre une situation qu'ils expriment comme relevant d'un dilemme : leur engagement est partagé entre la nécessité de s'occuper de l'ensemble des élèves de la classe et celle de mettre un terme à la réaction d'opposition de l'élève. Cette nouvelle préoccupation-type : « convaincre/contraindre l'élève à obéir » détermine le début de la phase ouverte du conflit qui oppose les professeurs à un de leurs élèves.

Dans notre exemple, le professeur, jugeant la dispute entre Mohamed et Samir inacceptable, les exclut temporairement de la leçon. Pensant être équitable, le professeur provoque un sentiment d'injustice élevé chez Mohamed qui, déjà victime de ses camarades (ils ne lui ont pas permis de réaliser l'exercice), se sent persécuté. Sa réaction d'opposition contraint le professeur à s'attarder avec lui afin de le convaincre de se soumettre à la sanction.

### **L'action des professeurs après l'événement charnière**

Initialement partagés entre une activité de supervision du travail des élèves et de gestion de l'ordre et de la discipline, les professeurs sont désormais confrontés à un nouveau dilemme naissant de la réaction d'opposition véhémement de l'élève perturbateur. L'engagement des professeurs après l'événement charnière est déterminé par deux préoccupations-types : a) mettre un terme, le plus rapidement possible, à l'altercation qui les retient avec l'élève perturbateur, et b) reprendre le contrôle de la classe, délaissée tant que l'altercation perdure. Si ces préoccupations ne sont pas contradictoires en soi, elles restent incompatibles dans le même temps dans le contexte de la classe, contraignant les professeurs à éliminer l'une des deux possibilités du dilemme. La seconde de ces préoccupations relevant des finalités de l'enseignement, il apparaît nécessaire aux professeurs de se libérer de la première afin de reprendre le décours usuel de la leçon.

À cette fin, les professeurs s'engagent dans une altercation avec l'élève perturbateur caractérisée

par une dynamique d'affrontement au cours de laquelle chacun tente de faire admettre son point de vue à l'autre : l'élève cherche à éviter la sanction, ou du moins à la minimiser et le professeur à obtenir l'acceptation de la sanction par l'élève. Si globalement les professeurs poursuivent un objectif unique tout au long du conflit, une analyse plus fine de leurs intentions et de leurs préoccupations permet de repérer deux séquences distinctes.

La première est caractérisée par leur intention de convaincre l'élève perturbateur d'obéir. Préoccupés par la volonté de reprendre la leçon, les professeurs s'imposent une forte pression temporelle pour mettre un terme à cette altercation. Convaincus que leur intervention auprès de l'élève perturbateur est indispensable afin d'éviter une dégradation plus importante de la dynamique de travail, les professeurs ne veulent pas y passer trop de temps par crainte de perdre le contrôle du reste de la classe. Cela se traduit par le renouvellement de l'énonciation de la sanction, souvent accompagné d'une justification visant à faire comprendre à l'élève l'objet de la sanction dont il est victime et ainsi obtenir sa soumission.

La seconde est caractérisée par un engagement plus déterminé des professeurs et par leur intention de contraindre l'élève perturbateur à obéir. Il y a à cela deux raisons. La première est que, sensibles au temps déjà perdu par leurs interventions infructueuses, ils cherchent à mettre un terme rapide à cette situation de partage d'attention. La seconde est liée à la perception de la rébellion de l'élève comme une remise en cause de leur statut de garant de l'ordre et de la discipline dans la classe. Aussi, leur intention sous-jacente est de préserver ce statut vis-à-vis des élèves de l'ensemble de la classe. Pratiquement on assiste à un *crescendo* rapide de la gravité des sanctions proposées par les professeurs.

Enfin, les professeurs concluent systématiquement les conflits par une intervention en direction de l'ensemble des élèves de la classe visant à rendre l'épisode exemplaire. À cet instant, leurs préoccupations sont : a) de reprendre le contrôle de la classe, et b) d'exploiter cet événement à des fins éducatives. Prenant une forme allant d'un simple rappel des règles à une véritable leçon de morale, leur intervention traduit l'intention de prévenir toute forme de récidive et de réaffirmer leur statut autoritaire lié à leur fonction. Dirigée vers l'ensemble de la classe, elle permet de faire bais-

ser la pression qui s'exerce sur l'élève perturbateur et de le réhabiliter auprès de ses camarades.

Dans notre exemple, le professeur, confronté au refus d'obéissance de Mohamed, réitère la sanction quatre fois avant de menacer allusivement l'élève de sanctions plus lourdes : « *Je te préviens, cela se passera mal entre nous...* » (communication du professeur à Mohamed, cas n° 1). Rejoignant le groupe des garçons, sa première intervention auprès d'eux est une mise en garde en cas d'indiscipline future de leur part.

## DISCUSSION

Ces résultats permettent d'identifier quatre caractéristiques de l'activité des professeurs d'EP lors de situations conflictuelles les opposant à un de leurs élèves : a) une situation de partage d'attention, b) une pression temporelle importante, c) l'absence de recours volontaire à la négociation, et d) un caractère éducatif.

Les enseignants sont prioritairement focalisés sur les questions relatives à la discipline, au maintien de l'ordre et au respect des règles, puis à celles relatives à l'engagement des élèves dans la tâche et aux processus d'apprentissage (Durand, 1996). Ces préoccupations concourent toutes à l'instauration et la préservation d'une dynamique favorable au travail scolaire et à l'apprentissage. En revanche, au cours des conflits les opposant à leurs élèves, les préoccupations relatives aux questions de discipline subsistent. Plus précisément, les professeurs sont partagés entre le contrôle de l'ensemble des élèves de la classe afin de préserver la dynamique de travail et la volonté de mettre un terme à l'altercation qui les retient avec l'élève perturbateur afin de reprendre le cours. Ces deux préoccupations ne sont plus simplement concomitantes mais également incompatibles, dans le même temps, dans le contexte de la classe. Cette incompatibilité génère une situation de dilemme. Traditionnellement, trois issues peuvent être considérées : a) la conservation du dilemme tant que celui-ci est supportable, b) la recherche d'un compromis viable, et c) l'abandon de l'une des deux alternatives. Dans le cas des conflits professeur-élève(s), seule la troisième issue est envisageable. En effet, l'existence de la situation conflictuelle dans laquelle les profes-

seurs sont engagés repose sur le refus d'un élève de se soumettre à une de leurs interventions sanctionnant un comportement perturbateur jugé inacceptable et/ou intolérable ; la rébellion de l'élève l'est tout autant. Aussi la conservation du dilemme est-elle inconcevable, celui-ci ayant déjà dépassé les limites de tolérance. Pour les mêmes raisons, la recherche d'un compromis est tout aussi impensable. Les professeurs sont donc contraints à effectuer un choix quant à leur engagement dans la situation : « s'engager dans une interaction en particulier avec l'élève perturbateur » *versus* « favoriser la supervision de l'ensemble des élèves de la classe ». Paradoxalement, si la discipline et le maintien d'une dynamique favorable au travail scolaire restent les préoccupations majeures des professeurs, ils vont néanmoins abandonner la supervision de la classe au profit de l'interaction avec l'élève perturbateur.

Selon Doyle (1986, 1990), le système d'apprentissage dans la classe repose sur un système organisationnel : l'apprentissage n'est possible qu'à la condition de maîtriser les aspects relatifs à la discipline. Cela sous-entend l'adhésion de l'ensemble des élèves de la classe. Aussi, lors des situations conflictuelles, il incombe aux professeurs de mettre un terme à la réaction d'opposition de l'élève perturbateur avant de reprendre le cours de la leçon. Cependant, cela ne se fait pas sans heurts. Si les professeurs abandonnent provisoirement l'une des deux possibilités, la préoccupation de la supervision de la classe reste toutefois présente en arrière-plan. Le dilemme, en apparence résolu, perdure chez les professeurs et génère ainsi une pression temporelle importante. Omniprésente, elle croît sans cesse à mesure que l'altercation avec l'élève perturbateur se prolonge. Elle ne prend fin que lorsque ce dernier se soumet à la sanction. Cette pression temporelle est de nature endogène, elle résulte de la volonté des professeurs de voir l'élève perturbateur se calmer et leur permettre ainsi de reprendre le contrôle de la classe. En outre, leurs actions dans la conduite de la régulation du conflit s'en trouvent largement influencées. En effet, pris par le temps, leurs décisions sont hâtives, parfois arbitraires et ne se réfèrent pas à une analyse fine de la situation. Celles-ci trouvent leur justification dans la crainte de « voir la classe leur échapper ». Cependant, ces actions, menées dans le but de mettre un terme au conflit, tendent de façon contre-productive à l'alimenter, à favoriser son développement.

Aussi, pour arriver à leurs fins, les professeurs usent-ils du statut autoritaire que leur confère leur fonction ainsi que de la gamme des modes d'action qu'elle leur offre. En effet, comme l'ont montré Cothran et Ennis (1997) et Fernandez-Balboa (1991), les élèves attribuent aux professeurs un statut de garant de l'ordre, et un pouvoir décisionnel. Si d'ordinaire ce statut est accepté par les élèves, il en est autrement lors des conflits. Contraints, sous pression temporelle, de mettre un terme à l'altercation avec l'élève perturbateur, les professeurs s'engagent dans une dynamique d'affrontement se traduisant par une attitude inflexible. On assiste à une surenchère des sanctions proposées à l'élève tant que dure sa rébellion, à un refus de négociation des professeurs. Ces derniers justifient cet engagement dans des actions autoritaires par le fait qu'elles apparaissent comme le seul moyen de préserver leur statut de garant de l'ordre et de la discipline dans la classe. Aussi, souvent, le conflit dépasse-t-il le contexte du comportement déviant qui en est à l'origine et prend des proportions démesurées : la sévérité des professeurs traduit leur volonté de ne pas « perdre la face » au regard des autres élèves de la classe. Sans quoi leurs interventions disciplinaires futures n'auraient que peu de chances d'aboutir favorablement. Ce choix momentané de la « tolérance zéro » apparaît, pour les professeurs, comme le moyen de « sauver la face » (Goffman, 1974).

Enfin, la dernière caractéristique de l'action des professeurs lors de conflits les opposant à un de leurs élèves est la perspective éducative qu'ils attribuent à leur intervention et notamment celles en direction de l'ensemble des élèves de la classe. Après avoir durement sanctionné l'élève perturbateur, les professeurs ont tendance à justifier leur sévérité auprès des autres élèves. Pour être efficace, une sanction doit être acceptée, c'est-à-dire comprise non seulement par l'élève incriminé mais également par ses pairs, en raison d'une part des enjeux du conflit que sont la préservation de leur statut par chacun des protagonistes et d'autre part de la volonté des professeurs d'avoir une action préventive vis-à-vis des indisciplines futures.

Cette étude portant sur l'analyse de l'action, *in situ*, des professeurs et de leurs préoccupations lors des conflits les opposant à un de leurs élèves, les réflexions qu'elle engendre et ses apports en termes de formation et d'aide à l'enseignement concernent principalement leurs actions en classe.

Ces réflexions et apports portent sur quatre points : a) la contradiction entre les décisions dans l'urgence qui sous-tendent les conflits et la nécessité d'une analyse raisonnée pour agir justement ; b) l'évitement des conflits ; c) la gestion des conflits ; et d) l'insertion de la gestion des conflits dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté.

La première réflexion tient au paradoxe que revêt l'analyse de l'action des professeurs lors des conflits. Ceux-ci se développent sur fond de crise temporelle importante en raison de la multiplicité des préoccupations incompatibles qui animent les professeurs. Elles génèrent des décisions et actions hâtives, et parfois discutables, de la part des professeurs, ces derniers agissant dans l'urgence sous la menace d'une dégradation de la situation. *A contrario*, agir justement, sans risque de « léser » quelqu'un, dans des situations complexes telles que les conflits, où les déterminants exogènes et endogènes sont nombreux, nécessite une posture réflexive des professeurs, une prise de recul vis-à-vis de la situation et de l'implication émotionnelle. En raison de l'incompatibilité que présentent ces deux modes d'engagement, il est difficile de concevoir comme une solution fiable et efficace un tel mode de raisonnement par les professeurs. En revanche, les résultats proposés par cette étude sont exploitables dans deux contextes. Le premier est le cadre des formations initiales et continues ; elles permettent d'une part d'accéder à une analyse de pratique basée sur de réelles situations d'enseignement, d'autre part de démystifier, auprès des futurs enseignants, les situations conflictuelles auxquelles ils seront inéluctablement confrontés au cours de leur carrière. Le second est le cadre de la pratique réflexive quotidienne à laquelle se livre tout enseignant cherchant à s'améliorer : bilan de séances, retour réflexif sur l'activité professionnelle journalière (Schön, 1994). Riches en événements, les situations conflictuelles offrent aux professeurs de nombreuses pistes de réflexion. Cette pratique réflexive permet secondairement une anticipation par les professeurs de ces situations extrêmes, c'est-à-dire l'adoption, par eux, de certaines formes de raisonnement leur permettant une plus grande impartialité dans leurs décisions en classe. L'objectif de ce travail de réflexion n'est pas de développer chez eux une capacité d'analyse *in situ* des conflits ; il vise à modifier leur posture globale, leur mode d'engagement dans les situations conflictuelles au travers d'une prise de conscience des caractéristiques de ces situations particulières.

La deuxième réflexion porte sur les moyens d'éviter ces conflits. En effet, la meilleure façon de les régler reste de les prévenir. À cette fin, l'analyse des différents conflits montre les erreurs pédagogiques commises par les professeurs. Aussi nombreuses que variées, celles-ci concernent aussi bien les élèves que la tâche ou l'activité même des professeurs : activité intermittente des élèves, tâche d'apprentissage peu attrayante (trop facile ou trop difficile), supervision distante de la part des professeurs engendrant des possibilités de tricherie non sanctionnées, non respect des règles par les enseignants, etc. Ces erreurs tendent à favoriser l'apparition des conflits et à les entretenir le cas échéant. Cependant, si la disparition totale de ces conflits est inconcevable, elle est sans doute également non souhaitable. En effet, ils sont aussi l'occasion de progresser dans la relation qu'entretiennent les professeurs avec leurs élèves. Ils permettent de réaffirmer les règles fondamentales, d'en (re)négocier d'autres et d'en établir de nouvelles ; ils constituent ainsi une étape essentielle dans le fonctionnement, le développement et la progression de la micro-société qu'est l'école.

La troisième réflexion concerne ce que l'on pourrait appeler une meilleure gestion des conflits. Rejoignant l'idée d'une posture réflexive de la part des enseignants visant l'impartialité de leurs décisions en classe, cette réflexion peut être articulée selon trois axes : a) l'évitement d'une sanction dans l'urgence ; b) un dosage de la sanction ; et c) l'évitement d'une personnalisation du conflit.

De nombreux conflits sont liés à la précipitation générée par la forte pression temporelle et le dilemme qui anime les professeurs, ils ne prennent pas le temps nécessaire à une analyse fine de la situation et s'engagent rapidement dans une dynamique d'affrontement. La première proposition consiste à différer la sanction. Ce règlement retardé du différend ne sous-entend pas nécessairement de renvoyer le règlement du conflit à la fin de la leçon, mais plutôt d'envisager cette action dans le contexte de la classe et avec l'ensemble des élèves. Ces derniers peuvent participer en tant que médiateurs par exemple ; en effet, n'étant pas personnellement impliqués dans le conflit, et par conséquent plus calmes que l'(les) élève(s) incriminé(s), ils peuvent avoir un rôle apaisant auprès de ce(s) dernier(s).

La deuxième proposition porte sur le *crescendo* des menaces de punitions proférées par les pro-

fesseurs. Ceci a tendance à favoriser les réactions d'opposition et de refus de(s) l'élève(s) perturbateur(s). Éviter l'engagement dans ce « cercle vicieux » en proposant des sanctions adaptées et en correspondance avec la faute initiale est un moyen de ne pas s'engager dans un tel cercle. Sans aller jusqu'à l'établissement d'une échelle des sanctions en correspondance avec les fautes qu'elles répriment, les professeurs ont sans doute intérêt à ne pas se laisser influencer par leur implication émotionnelle dans la situation.

La troisième réflexion concerne la tendance à la personnalisation du conflit par les protagonistes : ils attribuent à l'issue du conflit des enjeux personnels démesurés. Aussi, une prise de recul de la part des enseignants est-elle une nécessité afin de ne pas prendre à leur compte la réaction d'opposition de(s) l'élève(s) perturbateur(s).

Enfin, la dernière réflexion concerne l'inscription de la gestion des conflits dans le cadre des actions menées en faveur de l'éducation à la citoyenneté des jeunes collégiens. De façon quasi systématique, les conflits en classe se terminent par un sermon de la part des professeurs destiné, non plus au(x) seul(s) élève(s) perturbateur(s) mais à l'ensemble de la classe. Ces phases collectives de commentaire et d'analyse des conflits pourraient être rendues plus efficaces par l'explicitation des deux types de préoccupations prévalent dans la classe : au cours des conflits, les professeurs agissent en fonction de ce qui leur paraît être l'intérêt collectif, au nom d'une raison commune (le bon fonctionnement de la classe, l'établissement et le maintien d'une dynamique favorable au travail scolaire), tandis que les élèves considèrent en premier lieu les intérêts individuels.

Dans la perspective de minimiser le développement des conflits futurs, il apparaît indispensable de faire prendre conscience aux élèves de ces deux niveaux de régulation de l'action et des incompatibilités auxquelles leur juxtaposition conduit. Cela sous-entend un travail en amont important, travail sur lequel s'est récemment focalisée l'école en se donnant pour objectif la formation de « citoyens responsables » (Defrance, 1993 ; « Programmes du collège », 1995). Nos propositions s'inscrivent dans le cadre de ces diverses initiatives consacrées à l'éducation à la citoyenneté qui fait aujourd'hui l'objet de nombreux projets, tels que les « Initiatives Citoyennes » (Royal, 1997), qui visent à responsabiliser les élèves et enjoignent les équipes pédagogiques et les chefs d'établissement à multiplier leurs efforts en ce sens. Si l'école n'est pas le reflet exact de la société dans laquelle elle prend place, il est néanmoins crucial qu'elle s'attache à inculquer aux élèves les valeurs de cette société telles que devenir un citoyen responsable qui agit sans et contre la violence.

En conclusion, cette étude a révélé que si les conflits professeur-élève(s) sont pour partie déterminés par des facteurs exogènes, ils sont également dotés d'une dynamique intrinsèque résultant de l'interaction entre facteurs locaux, qui sont potentiellement sous contrôle de l'action des enseignants, et que par conséquent s'ils sont parfois en difficulté, ces derniers ne sont cependant pas totalement démunis pour faire face à ces conflits.

Éric Flavier\*, Stefano Bertone\*\*,  
Jacques Méard\*\*, Marc Durand\*

\* LIRDEF, IUFM Montpellier,  
\*\* DREEPS, IUFM Nice

#### NOTE

(1) Afin de préserver l'anonymat des élèves, tous les prénoms ont été modifiés tout en conservant le marquage de la nationalité.

#### BIBLIOGRAPHIE

- BELKA D.E. (1991). – Let's manage to have some order. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, novembre-décembre, p. 21-23.
- COLNERUD G. (1997). – Ethical conflicts in teaching. **Teaching and Teacher Education**, n° 13, p. 627-635.
- COTHRAN D.J., ENNIS, C.D. (1997). – Students' and teachers' perceptions of conflict and power. **Teaching and Teacher Education**, n° 13, p. 541-553.
- DEFRANCE B. (1993). – **Sanctions et discipline à l'école**. Paris : Syros.

- DOYLE W. (1986). – Classroom organisation and management. In M.C. Wittrock (eds), **Handbook of Research on Teaching** (p. 392-431). New York : Macmillan.
- DOYLE W. (1990). – Classroom knowledge as a foundation for teaching. **Teachers College Record**, n° 91, p. 347-360.
- DURAND M. (1996). – **L'enseignement en milieu scolaire**. Paris : PUF.
- DURAND M. (1999). – Teaching action in physical education. A cognitive anthropology approach. **AIESEP Newsletter**, n° 61, p. 2-10.
- FERNANDEZ-BALBOA J.M. (1991). – Beliefs, interactive thoughts and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. **Journal of Teaching in Physical Education**, n° 11, p. 59-78.
- GAY G. (1981). – Interactions in culturally pluralistic classrooms. In J. Banks (ed.), **Education in the 80's : Multiethnic education** (p. 42-53). Washington, DC : National Education Association.
- GOFFMAN E. (1974). – **Les rites d'interaction**. Paris : Minuit.
- HAY D.F. (1984). – Social conflict in early childhood. In G. Whitehurst (ed.), **Annals of Child Development** (p. 1-44). Greenwich, CT : JAI.
- HUTCHINS E. (1995). – **Cognition in the wild**. Cambridge : The MIT Press.
- JONES V.F., JONES L.S. (1981). – **Responsible classroom discipline**. Boston : Allyn & Bacon.
- LAVE J. (1988). – **Cognition in practice**. Cambridge : Cambridge University Press.
- MALLOY H.L., McMURRAY P. (1996). – Conflict strategies and resolutions : Peer conflict in an integrated early childhood classroom. **Early Childhood Research Quarterly**, n° 11, p. 185-206.
- McCORMACK A. (1997). – Classroom management problems strategies and influences in physical education. **European Physical Education Review**, n° 3, p. 102-115.
- McLAUGHLIN H.J. (1994). – From negation to negotiation : Moving away from the management metaphor. **Action in Teacher Education**, n° 16, p. 75-85.
- MEARD J.-A., BERTONE S. (1998). – **L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en E.P.** Paris : PUF.
- MEARD J.-A., BERTONE S., GAL-PETITFAUX N., EUZET J.-P., DURAND M. (soumis). – **Les incivilités en éducation physique : catégorisation des transactions entre les professeurs et les élèves de 11 à 18 ans**.
- MEESE R.L. (1997). – Student fights : Proactive strategies for preventing and managing student conflicts. **Intervention in School and Clinic**, 33, 26-29,35.
- NORMAN D. (1993). – **Things that make us smart**. New York : Addison-Wesley.
- PERRON J., DOWNEY, P.J. (1997). – Management teaching used by high school physical education teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, 17, 72-84.
- PEIRCE C.S. (1978). – **Ecrits sur le signe**. Paris : Seuil.
- PINSKY L. (1992). – **Concevoir pour l'action et la communication**. Berne : Peter Lang.
- Programmes du collège (1995). – **Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale**, n° 48, p. 3667.
- REYNOLDS A. (1992). – What is competent beginning teaching ? A review of the literature. **Review of Educational Research**, 62 (1), p. 1-35.
- RINK J.E. (1985). – **Teaching physical education for learning**. St Louis : Times Mirror/Mosby.
- ROSCHE E. (1973). – Natural categories. **Cognitive Psychology**, n° 7, p. 328-350.
- ROYAL S. (1997). – Actions éducatives. Initiatives citoyennes à l'école pour apprendre à vivre ensemble. **Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale**, n° 36, p. 2509-2511.
- SAURY J., DURAND M., THEUREAU J. (1997). – L'action des entraîneurs experts en voile en situation de compétition : étude de cas. Contribution à une analyse ergonomique de l'entraînement. **Science et Motricité**, n° 31, p. 21-35.
- SCHÖN D.A. (1994). – **Le praticien réflexif**. Montréal : Editions Logiques.
- SCHUNK D.K., MEECE J.L. (1992). – **Student perceptions in the classroom**. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- SELOSSE J. (1991). – Conflit social. In R. Doron, F. Parot (eds), **Dictionnaire de la psychologie** (p. 138). Paris : PUF.
- SHANTZ C.U. (1987). – Conflict between children. **Child Development**, n° 58, p. 283-305.
- SILVERMAN S. (1988). – Relationships of selected pre- and context variables to achievement. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, n° 59, p. 35-41.
- SUCHMAN L.A. (1987). – **Plans and situated actions**. Cambridge : Cambridge University Press.
- THEUREAU J. (1992). – **Le cours d'action : analyse sémio-logique**. Berne : Peter Lang.
- THEUREAU J. (2000). – Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.-M. Barbier (éd.), **L'analyse de la singularité de l'action** (p. 171-211). Paris : PUF.
- THEUREAU J., JEFFROY F. (1994). – **Ergonomie des situations informatisées**. Toulouse : Octares.
- VARELA F. (1989). – **Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant**. Paris : Seuil.
- WHITSON J.A. (1997). – Cognition as a semiotic process : From situated mediation to critical reflective transcendence. In D. Kirshner & J.A. Whitson (eds), **Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives** (p. 97-149). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- WILLIS P. (1977). – **Learning to labour**. Westmead, England : Saxon House.
- ZIMMERMAN D.H. (1970). – The practicalities of rule use. In J.D. Douglas (ed.) **Understanding everyday life : Toward the reconstruction of sociological knowledge**, (p. 221-238). Chicago : Aldine Publishing Company.

