

## Habilités sociales et violence scolaire: la mise en pratique d'un programme d'intervention interdisciplinaire en éducation physique

*Habilidades sociais e violência escolar: a implementação de um programa de intervenção interdisciplinar em educação física*

*Life Skills and School Violence: an implementation of an interdisciplinary intervention program in physical education*

Camila Motta Carreiro

Centre de Service Scolaire Marguerite Bourgeyos (Canada)/ CMRJ  
mcarreiro.camila@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4330-6678>

Milton Nunes Campos

Université de Montréal (Canada)/ Universidade Federal do Rio de Janeiro  
milton.campos@umontreal.ca

<https://orcid.org/0000-0003-3051-3985>

### RÉSUMÉ

Cet article consiste en une étude de cas visant à évaluer l'expérience de la mise en œuvre du programme « Habiletés pour la vie ». Le programme, réalisé dans la ville de Mesquita, Rio de Janeiro (Brésil), visait à réduire l'agressivité des élèves de 5<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année, grâce au développement des habiletés sociales. À cette fin, le programme a prévu la construction d'une méthodologie d'enseignement interdisciplinaire en éducation physique basée sur les principes de la psychopathologie (modèle de développement transactionnel-écologique), de la communication (écologie des sens), de l'éducation physique (approche constructiviste et conception critique-émancipatrice) et de l'éducation (notion d'intervention éducative). Les résultats montrent (1) qu'il y a eu une diminution des agressions verbales des élèves, ainsi qu'un changement dans leur compréhension de ce qu'est la violence; (2) qu'une esquisse d'une méthodologie d'enseignement a été développée; et (3) que les rencontres de formation ont été fondamentales pour le fonctionnement du programme.

**Mots-clés :** Éducation physique scolaire. Habiletés sociales. Interdisciplinarité. Intervention éducative. Violence scolaire.

### RESUMO

*Este artigo consiste em um estudo de caso que teve como objetivo avaliar a experiência de implementação do Programa Habilidades para vida. O projeto, realizado na cidade de Mesquita Rio de Janeiro (Brasil), visava diminuir atitudes agressivas dos estudantes de 5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano do ensino fundamental, através do desenvolvimento de habilidades sociais. Para isso, o programa previu a construção de uma metodologia interdisciplinar de ensino em educação*

*física fundada nos princípios da psicopatologia (modelo de desenvolvimento transacional-ecológico), comunicação (ecologia dos sentidos), educação física (abordagem construtivista e concepção crítico-emancipatória) e educação (noção de intervenção educativa). Os resultados indicam que (1) houve uma diminuição nos atos de agressão verbal por parte dos alunos, assim como uma mudança na sua compreensão do que é a violência; (2) um passo foi dado na direção da construção da metodologia de ensino; e que (3) os encontros de formação foram essenciais ao funcionamento do programa.*

**Palavras-chave:** Educação física escolar. Habilidades sociais. Interdisciplinaridade. Intervenção educativa. Violência escolar.

## ABSTRACT

*This article consists in a case study having the goal of evaluating the implementation of the "Skills for Life" school program, carried out in the city of Mesquita, Rio de Janeiro (Brazil). It aimed at reducing aggressive attitudes of 5th and 9th graders through the development of social skills. To this end, teachers planned, collectively, the construction of an interdisciplinary teaching methodology in physical education based on the principles of psychopathology (transactional-ecological development model), communication (ecology of meanings), physical education (constructivist approach and critical-emancipatory conception) and education (notion of educational intervention). Research results show that (1) there has been a decrease in students' verbal aggression as well as a change in their understanding of what violence is; (2) a teaching methodology was drafted by the participants in the project; and that (3) the teachers' training sessions were fundamental for the functioning of the program.*

**Keywords:** Educational intervention. Interdisciplinarity. School physical education. School violence. Social skills.

## Introduction

Cet article présente une recherche qui a eu pour but évaluer l'expérience de mise en œuvre d'un programme d'intervention interdisciplinaire en éducation physique appelé « Programme 'Habilité pour la vie' » (PHAVI)<sup>1</sup>. D'abord, nous faisons un bref survol de la violence scolaire au Brésil, surtout à l'état du Rio de Janeiro. Ensuite, nous présentons le PHAVI, incluant des aspects liés à ses objectifs, son cadre théorique, ses principes, son fonctionnement, etc. La compréhension de violence scolaire adoptée par le PHAVI nous a menés à privilégier un cadre théorique interdisciplinaire fondé sur des principes de la psychopathologie (modèle de développement transactionnel-écologique), de la communication (écologie du sens), de l'éducation physique scolaire (approches

---

<sup>1</sup> Il s'agit dans une action de coopération entre le Département d'éducation de la ville de Mesquita, de l'École de communication de l'Université fédérale de Rio de Janeiro et de la Faculté des arts et sciences, de l'Université de Montréal, avec financement de l'agence brésilienne CAPES par le moyen d'une bourse de doctorat.

constructiviste et critique-émancipatrice), de l'éducation (notion d'intervention éducative).

Puis nous discutons de la méthodologie adoptée (étude de cas), ainsi que les processus de collecte et analyse des données (documents, entrevues semi-dirigées et groupe de discussion; et analyse interprétative des documents et «framework methodology», respectivement). Les résultats globaux de la recherche sont présentés sous la forme d'une grille interprétative des données, et discutés selon les unités (éléments méthodologiques, rencontres de formation, habiletés sociales) et les paramètres d'analyse (épistémologie constructiviste, langage, interdisciplinarité). En conclusion, nous présentons les points consensuels et contradictoires de la mise en œuvre du PHAVI, selon les enseignants intervenants du programme.

## Le PHAVI: au-delà d'une intervention

Le PHAVI était un programme d'intervention destinée à diminuer les agressions physiques et verbales dans les écoles publiques de Mesquita - ville de la région métropolitaine de Rio de Janeiro (Brésil), appelée «Baixada Fluminense» - dont le but était celui de développer des habiletés sociales à travers l'éducation physique. Le programme a été mis en œuvre dans l'année scolaire brésilienne<sup>2</sup> de 2015, a touché 14 écoles et environ 800 élèves de 5<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années, avec la collaboration de 9 intervenants/enseignants d'éducation physique<sup>3</sup>, et prévoyait une charge horaire de deux heures et demie par semaine pour la réalisation de ses cours<sup>4</sup>.

Tel que les autres villes de la région, Mesquita présente des services de santé, d'éducation et d'assainissement précaires, ainsi que le plus grand nombre d'enfants et adolescents victimes de violence et de jeunes en conflit avec la loi dans l'État de Rio de Janeiro (Dirk et Moraes, 2012).

Concernant la violence scolaire, Fonseca, Salles et Silva (2014) et Abramovay et Rua (2002) affirment que le manque d'intérêt au sujet des études et tâches scolaires

---

<sup>2</sup> L'année scolaire brésilienne débute, en général, en février et va jusqu'à décembre.

<sup>3</sup> Quelques enseignants ont été assignés dans plus d'une école. Pour cette raison, le nombre d'écoles dans lesquelles le programme a été mis en œuvre est supérieur au nombre d'enseignants.

<sup>4</sup> La grande majorité des écoles publiques brésiennes au niveau fondamental (et moyen) possèdent deux «quarts d'études» de quatre heures chacun, pour le suivi des cours réguliers, soit le matin ou l'après-midi. Ainsi les activités du PHAVI ont eu lieu dans les «quarts d'études» contraires à ceux des cours réguliers des étudiants.

(violence de l'école<sup>5</sup>), le vandalisme et les déprédations (violence contre l'école<sup>2</sup>), ainsi que les agressions physiques et verbales (violence dans l'école<sup>2</sup>) constituent les cas les plus fréquents dans les écoles publiques brésiliennes. Cependant, à Mesquita, ce sont les agressions physiques et verbales les situations les plus récurrentes et une source d'inquiétude des enseignants<sup>6</sup>. En effet, cette compréhension confirme l'idée défendue par Abramovay et Rua (2002) qui affirment que les actes les plus visibles du phénomène de la violence scolaire, soit les agressions physiques et verbales, ont un impact majeur sur l'intervention éducative telle que le comprennent Lenoir, Larose, Deaudelin, Jean-Claude et Roy (2002), ainsi que Lenoir (2009).

Même si c'est assez évident que les agressions amènent à un climat d'insécurité, vulnérabilité et tension à l'école, et que cela affecte le processus pédagogique une fois que ses acteurs sont sous un contexte de menace permanente et continue (Abramovay et Rua, 2002 ; Sposito, 2001), à Mesquita il n'existait pas une action organisée ou des mesures proposées par le gouvernement municipal afin de diminuer l'agressivité des élèves à l'école.

Afin d'adresser ces besoins, le PHAVI a été proposé, fondé sur quatre principes, soit : (1) la violence scolaire est un phénomène multifactoriel qui doit être pensé/résolu de façon interdisciplinaire ; (2) les habiletés sociales sont inexistantes ou pas bien développées chez les adolescents qui présentent des comportements agressifs ; (3) l'éducation physique et les sports sont propices au développement des habiletés sociales et (4) le comportement est le résultat d'un processus actif et continu d'interaction entre l'individu et l'environnement et vice-versa.

Concernant à (1) - la violence scolaire est un phénomène multifactoriel qui doit être pensé/résolu de façon interdisciplinaire -Casella (2012) et Silva et Salles (2010) affirment que malgré le fait d'avoir un grand nombre de théories qui expliquent la violence en général, elles ne semblent pas être suffisantes pour expliquer le complexe phénomène de la violence scolaire. Selon ces auteurs, ces théories n'offrent qu'une explication unilatérale du problème. Dans ce sens, l'agir agressif serait toujours résultat exclusif de l'aspect individuel, ou social, ou environnemental, c'est-à-dire, un phénomène multifactoriel qui résulte de l'interaction entre les aspects génétiques, cognitifs, et affectifs de l'individu ; avec ses contextes sociaux, historiques et politiques ; entraînant des actions

---

<sup>5</sup> Priotto et Bonneti (2009)

<sup>6</sup> Données du PHAVI (accès restreint).

et jugements d'ordre moral et éthique. Ainsi, pour construire le PHAVI, nous avons intégré de différentes contributions scientifiques venant (a) de la psychopathologie (le modèle de développement transactionnel-écologique); (b) de la communication (théorie de l'écologie du sens); (c) de l'éducation physique (l'approche constructiviste en éducation physique et la conception critique-émancipatrice); et (d) de l'éducation (le modèle de l'intervention éducative).

Par rapport à (2), - les habiletés sociales sont inexistantes ou pas bien développées chez les adolescents qui présentent des comportements agressifs - Gendron, Royer, Bertrand et Potvin (2005) et Picklesimer (1991) défendent que le développement de ce groupe de compétences, apprises dans des interactions et expériences sociales, permet une meilleure adaptation des adolescents lorsque la convivialité sociale est de mise et promeut la manifestation de comportements positifs relativement aux demandes et défis de tous les jours. Selon Picklesimer (1991) ce groupe d'habiletés essentielles à la socialisation adéquate, appelées « habiletés pour la vie », implique : (1) la communication interpersonnelle/les relations humaines ; (2) la résolution de conflits/la prise de décision ; (3) l'aptitude physique/le maintien de la santé; (4) le développement de l'identité/l'objectif de vie.

En ce qui a trait à (3) - l'éducation physique et les sports sont propices au développement des habiletés sociales - ils favorisent l'enseignement des habiletés sociales en raison des interactions fréquentes et variées qui ont lieu entre les étudiants pendant les cours (Gendron et al., 2005 ; Goudas et Magotsiou, 2009 ; Spaaij et Jeanes, 2013 ; Vidoni et Ward, 2009). Malgré la reconnaissance de la position favorable de cette discipline à l'apprentissage des habiletés sociales, avoir des élèves en interaction n'est pas suffisant pour le développement de ces compétences. Il est nécessaire qu'elles soient enseignées et stimulées tout au long de l'expérience sportive (Goudas et Magotsiou, 2009 ; Spaaij et Jeanes, 2013, Vidoni et Ward, 2009). Cependant, les interventions menées lors des recherches concernant les habiletés sociales et l'éducation physique se fondent dans l'idée d'entraînement des habiletés sociales comme une façon de corriger les comportements inadéquats des élèves (Gendron et al., 2005 ; Goudas et Magosiou, 2009). Il s'agit d'une intervention du type clinique, qui adopte une posture « bancaire » ou « digestive » (Freire, 1987), plutôt que de l'intervention éducative défendue par Lenoir et collègues (2002), qui comprennent le développement de la connaissance comme résultat d'un processus actif d'intervention du sujet sur l'objet et de l'action de l'objet sur le sujet.

Ce fait a orienté le quatrième et dernier paramètre du PHAVI, soit que le comportement résulte d'un processus actif d'interaction entre l'individu et l'environnement et vice-versa. Vu qu'il n'existait pas dans la littérature une méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique qui prenait en considération la connaissance comme une construction sociale, il est devenu indispensable de l'édifier au sein du programme. Ainsi, en plus du développement des habiletés sociales auprès les jeunes, le PHAVI a également dû bâtir une méthodologie interdisciplinaire cohérente avec les théories, approches et modèles adoptés, alignés d'une façon plus ou moins explicite avec l'épistémologie constructiviste.

Pour rendre compte de construire une telle méthodologie, le projet a démarré avec des rencontres hebdomadaires de formation inspirés par la recherche action. Ces rencontres étaient organisées en quatre paliers : (1) présentation et discussion des théories liées au projet ; (2) construction et présentation des plans de cours ; (3) analyse des plans de cours et (4) ajustement collaboratif des plans de cours.

Le premier palier — la présentation et la discussion de théories liées au projet — comprenait d'exposés magistraux avec l'objectif de discuter les principales notions adoptées, importantes à la construction de la méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique. Le deuxième — construction et présentation de plans de cours — a été réservé aux enseignants, pour l'élaboration des plans des cours et/ou activités, en fonction des objectifs et des théories adoptées dans ce moment, aucune intervention n'avait lieu. Le troisième — analyse des plans de cours — comprenait leur discussion collective de manière plus poussée de sorte que les plans de cours et/ou activités construits précédemment étaient présentés au groupe et soumis à l'évaluation des paires. Tous les participants pouvaient (et étaient encouragés) à poser des questions, discuter, commenter, etc. Finalement, le dernier palier de formation — adaptation des plans de cours — correspondait au retour des professeurs sur ses plans de cours et/ou activités préalablement élaborées afin de réaliser des changements (si nécessaire) en fonction des questions discutées en équipe. Les activités construites lors de ce processus de réflexion étaient mises en pratique dans la semaine qui suivait à la formation.

Cette façon d'organiser les rencontres de formation visait à déconstruire des relations classiques entre savoir x action et chercheur x sujet, de manière que les enseignants se voyaient comme porteurs de connaissances nécessaires à la construction de la méthodologie du PHAVI. C'est-à-dire, trouver l'équilibre entre connaissance et action

afin de ne pas courir le risque de développer, ou une connaissance fondée sur la rupture du pouvoir d'agir (scientisme et nominalisme) ou, au contraire, développer une recherche rapide sans réflexion ou non contrôlée par la connaissance (activisme et empirisme) (Lhotellier et St-Arnaud, 1994).

Bref, l'objectif du PHAVI était de développer des habiletés sociales auprès de jeunes étudiants agressifs des écoles défavorisées de la ville de Mesquita, ainsi que la construction d'une méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique fondée sur les domaines disciplinaires ci-dessus présentés.

## Cohérence épistémologique comme fondement de l'interdisciplinarité

Les théories choisies pour orienter notre démarche suivent les principes généraux de l'épistémologie constructiviste proposée par Piaget (1970) en ajoutant des contributions critiques. Dans cette perspective, la connaissance ne serait ni un produit des structures mentales internes de l'être humain ni des caractéristiques des objets de connaissances que l'on trouve dans le monde réel. Elle résulterait d'interactions que se produisent à mi-chemin entre les deux et relèvent donc des deux (Piaget, 1970), tout en reconnaissant les constructions critiques intersubjectives (sujets-sujets).

Selon l'angle du modèle de développement transactionnel écologique, le comportement de l'enfant à n'importe quel moment est produit des transactions entre le phénotype (l'enfant), l'environnement (la source de l'expérience externe) et le génotype (la source de l'organisation biologique). L'environnement ici est conçu selon le modèle écologique de Bronfenbrenner (1977), qui considère trois niveaux où les contextes s'insèrent, soit le microsystème, l'exosystème (et le mesosystème) et le macrosystème. Ce modèle, cohérent avec l'épistémologie constructiviste, met en évidence l'aspect dialectique du développement relatif à l'enfant et l'environnement, s'ancrant sur le fait que les individus ne connaissent le monde qu'à travers leur propre activité (Piaget, 1970). En plus, le modèle transactionnel écologique comprend le développement de l'individu comme résultat d'adaptations individuelles stimulées par des perturbations internes ou externes. Dans ce sens, l'adaptation ou la maladaptation, lorsqu'une situation change, fait en sorte que l'individu change en conséquence (Sameroff, 1995). Cette notion rencontre ses fondements dans la notion d'adaptation de la perspective constructiviste qui représente

l'équilibre entre les actions/comportements physiques et symboliques. Ceux-ci régissent à la fois l'organisme biologique en interaction sensori-motrice avec l'environnement, permettant l'équilibration de leurs opérations mentales et affectives, des milieux internes et des idées (Glaserfeld, 1996).

En ce qui concerne le domaine de la communication, l'écologie du sens (Campos, 2007; 2015 ; 2017) introduit une nouvelle façon de comprendre le processus de production de communication, puisqu'elle identifie trois dimensions du vécu qui interviennent dans la communication : cognitive et affective ; morale et éthique ; et socio-politico-économique-culturelle. Dans les échanges, lorsqu'un sujet, un groupe social ou une société entame une action d'ordre communicatif, celle-ci entraînera plutôt de la satisfaction, plutôt de l'insatisfaction ou restera dans une zone d'ambiguïté, définissant, ainsi, la teneur des échanges (Campos, 2007 ; 2015 ; 2017). Les fondements de cette théorie sont ceux de la communication à la base du processus de coconstruction de connaissances, des trois dimensions ci-dessus nommées dans l'organisation du vécu qui façonne les interactions et de l'importance de saisir particulièrement les intentions puisque celles-ci définissent le caractère éthique des échanges. Ce sont des points qui relient l'approche de l'écologie du sens à l'épistémologie constructiviste.

Cette cohérence épistémologique, on la trouve également dans l'approche en éducation physique de Freire (1999), car celle-ci partage ce qui nous avons identifiés comme des notions communes aux théories en éducation physique qui si fondent sur les paramètres constructivistes, soit (1) que l'apprentissage est compris comme résultat d'un procès actif de construction de la connaissance ; (2) que la connaissance est une construction sociale et culturelle ; (3) que les nouvelles connaissances sont construites par rapport à des connaissances préalables ; et (4) que l'apprentissage réussi implique une compréhension profonde sur le sujet et la capacité de transfert/applicabilité dans d'autres situations (Rovegno et Dolly, 2006). L'approche de Freire (1999) adopte les jeux comme l'outil pédagogique par excellence, capable de rendre compte de l'éducation complète de l'étudiant (motrice, cognitive, social, affective, etc.), car il n'existerait pas d'enfant intellectuel, social ou moral, etc., mais l'enfant de la vie quotidienne, pas soumis aux catégories scientifiques, créées artificiellement par l'être humain. Freire (1999 ; 2011) défend que par le mouvement, plus spécifiquement le jeu, l'enfant développe, en plus de la motricité, l'intellectualité, l'affectivité, la moralité, etc. (Freire, 2005 ; 2011 ; Oliveira, 1997)

Encore dans le domaine de l'éducation physique, la conception critique-émancipatrice proposée par Kunz (2010) partage quelques éléments caractéristiques des recherches alignées à la pensée critique comme l'(in)justice sociale, l'(in)égalité et l'émancipation (Dévis-Dévis, 2006), présentes aussi au cœur de l'approche sociale de l'épistémologie constructiviste de Piaget (1973)<sup>7</sup>. La conception critique-émancipatrice fait partie du premier groupe de recherches critiques qui remettent en question la caractéristique techniciste de l'enseignement et du curriculum de l'éducation physique scolaire ainsi que l'insensibilité du professeur par rapport aux problèmes sociaux et culturels. Ainsi, Kunz (2010) propose une pédagogie qui vise l'instrumentalisation au-delà de capacités et connaissances techniques et mécaniques, ancrée sur une didactique communicative. Kunz (2010) tel que Piaget (1973) admet l'existence de trois dimensions impliquées dans la construction de la connaissance, relatives (1) aux fonctions biologiques de l'individu, (2) aux élaborations et expressions émotionnelles et (3) aux processus qui se produisent dans la conscience humaine. Ces dimensions interreliées agissent dans le quotidien de l'individu à différents niveaux (social, culturel, linguistique, etc.), exerçant une influence sur l'entendement, les intérêts, les désirs et les besoins. Selon Kunz (2010), la compétence critique qui permet l'émancipation est le résultat du processus de construction interactive communicative du sujet avec le monde, dans lequel le corps et l'esprit sont indissociables. L'éducation physique serait donc capable de contribuer au développement de compétences pratiques, sociales, linguistiques et créatives.

Finalement, la notion d'intervention éducative rompt avec l'idée d'intervention clinique, qui comprend le savoir comme une donnée préexistante (épistémologie réaliste) (Fraser-Thomas, Côté et Deakin, 2005). Différemment, l'apprentissage et l'assimilation dans la perspective de l'intervention éducative seraient le processus actif du sujet de construction d'une réalité contextualisée et inscrite dans une relation dialectique entre individu et objet.

**L'épistémologique constructiviste** à la base des théories, modèles, approches et notions ci-dessus présentées consiste dans une de trois notions qui lient le cadre conceptuel de la recherche. La deuxième notion - **le langage** - relie les perspectives présentées en fonction du type d'intervention envisagé par le PHAVI, qui visait faire émerger des changements comportementaux et des nouvelles pratiques dans une

---

<sup>7</sup> Voir le troisième volume de l'oeuvre, qui a été rééditée et publié sous le titre "Études sociologiques" par les Presses Universitaires de France en 1977.

perspective de coconstruction, non de transmission des connaissances. Dans ce sens, le « savoir communiquer » permet des processus réflexifs qui déclenchent des initiatives de la pensée critique (Kunz, 2010). Finalement, la troisième notion - **l'analyse à plusieurs niveaux** - permet d'intégrer les perspectives théoriques de façon à entamer une analyse, qui prend en considération toutes les dimensions comprises dans les actes d'agression physique et verbale(a) individuelle, correspondante aux mondes vécus des acteurs; (b) sociales, concernant les conditions politico-administratives et socio-économiques des sujets de la recherche; et (c) morales-éthiques, relatives à ses actes.

## Démarche méthodologique

Afin de rendre possible d'évaluer l'expérience de mise en œuvre du PHAVI à partir des perceptions des enseignants, ses déroulements méthodologiques et pratiques, nous avons adopté comme méthode l'étude de cas. L'étude de cas rapporte un processus de recherche-action qui a été adopté, au niveau de la municipalité, pour la mise en œuvre du PHAVI. Donc, la stratégie d'échantillonnage a été par critère et convenable dans la mesure que les sujets de la recherche étaient les enseignants en éducation physique participantes du processus d'intervention (six enseignantes ont participé de la recherche).

Étant donné que l'étude de cas comprend une investigation exhaustive au sujet d'une situation (Lamoureux, 2006), nous avons choisi les techniques de collecte des données suivantes : (a) des documents produits par les enseignantes d'éducation physique pendant leur participation au PHAVI (plans de cours, rapports d'activités, journaux de bord, etc.); des transcriptions (b) d'entrevues semi-dirigées réalisées; et (c) d'un débat qui s'est déroulé lors de la mise en place d'un groupe de discussion. L'étude a adopté *l'analyse interprétative des documents*, pour les plans de leçons et rapports (Bowen, 2009) et la *framework methodology*, pour les transcriptions des entrevues et des échanges lors de la reencontre du groupe de discussion (Ritchie et Spencer, 2002).

L'analyse interprétative de documents est une procédure systématique de révision ou d'évaluation des documents qui combine des éléments de l'analyse de contenu et de l'analyse thématique (Bowen, 2009) par (1) le triage et l'organisation des documents; (2) la familiarisation avec les données; et (3) l'arrangement et la présentation des données (dans les feuilles d'entrée des données). La *framework methodology* est une méthode d'analyse de données systématique et disciplinée qui s'appuie sur la capacité créative et

conceptuelle du chercheur pour faire émerger le sens, la saillance et les connexions entre les données (Ritchie et Spencer, 2002). Elle s'appuie sur la construction d'une grille (matrice) composée de lignes, colonnes et « cellules » de données résumées, qui fournit une structure à partir de laquelle le chercheur peut systématiquement réduire les données et les analyser - par cas et par codes - en fonction des objectifs et fondements théoriques de la recherche (Gale, Heath, Cameron, Rashid et Redwood, 2013 ; Ritchie et Spencer, 2002).

Dans cette étude, les matrices ont été construites de la façon suivante : les colonnes correspondaient aux paramètres d'analyse des données, reliés au cadre théorique, et les lignes aux unités d'analyse relatives à l'objectif de la recherche. Ainsi, **l'épistémologie constructiviste**, **le langage**, et **l'interdisciplinarité** (analyse à plusieurs niveaux) ont constitué les paramètres d'analyse, tandis que la **méthodologie d'enseignement**, les **rencontres de formation**, et le **développement des habiletés sociales** les unités d'analyse.

Il faut remarquer que nous avons adopté une approche d'analyse des données par cas, au lieu d'une approche thématique. Ainsi, dans un premier moment, nous avons (a) examiné et organisé individuellement les données de chaque enseignante dans les feuilles d'entrée des données (documents) et (b) les matrices analytiques individuelles (transcriptions des entrevues et du groupe de discussion) qui ont été l'origine des grilles interprétatives individuelles ; et, dans un deuxième moment, nous avons procédé à l'analyse globale des données à partir des grilles interprétatives individuelles. C'est la **grille interprétative globale** des données que nous présenterons et discuterons dans la section suivante.

## Les perceptions des enseignantes : points consensuels et contradictoires

La grille interprétative globale des données (Cadre 1) met en évidence des aspects liés à la compréhension des enseignantes concernant (1) la planification, la mise en pratique et l'évaluation des activités ; (2) le rôle des élèves dans le processus d'apprentissage et dans les activités développées ; (3) leur rôle dans le programme ; (4) la fonction des rencontres de formation ; et (5) des questions sur la violence.

	Épistémologie	Langage	Interdisciplinarité
Éléments méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Contradiction dans la définition des objectifs des activités : objectifs prédéfinis par la coordonnatrice x définis collectivement par les enseignantes ;</li> <li>– Contradiction dans la participation des élèves dans le processus d'apprentissage : élèves actifs x élèves passifs ;</li> <li>– Contradiction dans le focus des activités : centrées sur les élèves x centrées sur les enseignantes ;</li> <li>– Inclination à comprendre la connaissance comme externe à l'individu ;</li> <li>– Évaluation centrée sur les enseignantes (externe aux élèves) ;</li> <li>– Évaluation sans définition méthodologique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Activités visant à développer le dialogue, la communication et la réflexion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Développement d'habiletés sociales comme objectif des activités ;</li> <li>– Développement d'habiletés sociales comme option pour réduire la violence ;</li> <li>– Compréhension de l'éducation physique comme moyen pour le développement d'habiletés sociales, mais difficultés à créer ces activités.</li> </ul>
Rencontres de Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Contradiction dans la compréhension du rôle des enseignants dans le programme (participants actifs x passifs).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Espace d'échange d'expériences, de discussion sur la violence, de propositions pour le programme, des plans de cours, etc. ;</li> <li>– Les échanges comme points essentiels pour la compréhension et le fonctionnement du programme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Les habiletés sociales comme objectif des activités sont devenues plus claires et mieux définies à mesure que le programme se développait ;</li> <li>– Les échanges comme base pour la planification des activités.</li> </ul>
Habiletés Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Élèves passifs dans le processus d'apprentissage des habiletés sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Le dialogue et la réflexion comme outils pour la résolution des conflits et la transformation des comportements, et comme option à l'agir avec violence pour la réduction d'agressions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Les habiletés sociales comme objectif des activités ;</li> <li>– Les habiletés sociales acquises à l'école peuvent être appliquées à d'autres situations ;</li> <li>– Contradiction dans la compréhension de l'origine de la violence ;</li> <li>– Compréhension de ce qui est violence est échangeable ;</li> <li>– Perception de la réduction de l'agressivité des étudiants.</li> </ul>

**Cadre 1** — Grille interprétative globale des données  
**Source :** Motta Carreiro, Campos et Borges (2018)

En observant la grille interprétative des données, nous pouvons constater l'existence des points consensuels parmi les enseignantes, tels que l'attribution d'habiletés sociales comme objectif des activités ; le focus sur le dialogue, la communication et la réflexion ; l'importance des rencontres de formation. En même temps, des points contradictoires ou incertains ont été mis en évidence comme la compréhension des

enseignantes de leur rôle dans le programme ; la compréhension de l'origine de la violence scolaire ; d'autres.

Du côté du consensus, les enseignantes proposaient des activités dont les objectifs visaient à développer des habiletés sociales. Cela est arrivé dès le début du PHAVI, quand la notion des habiletés sociales ne semblait pas être claire pour les enseignantes. À ce moment-là, les principaux objectifs étaient d'élaborer des stratégies, de développer le dialogue, de contrôler les émotions et de développer la cordialité. À mesure que le programme se déroulait et que les discussions lors des rencontres de formation ont eu lieu, les objectifs ont été mieux définis (par exemple, savoir communiquer, établir des objectifs, identifier un problème).

Objectif : Analyser et réfléchir sur le corps et les mouvements (Plan de leçon de l'enseignante 4 — PLE4 — du 13/07/2015)

Objectif : Établir des objectifs et buts (PLE4 du 14/09/2015)

E3 —À mon avis, le but était de développer des habiletés sociales. Communication, coopération, contrôle du stress, tous ces trucs.

E1 —Oui, contrôle du stress.

E3 — (...) C'était ce que je cherchais à améliorer pour qu'ils puissent mieux communiquer, résoudre des problèmes, régler un conflit, des affaires de notre environnement, et aussi de leur environnement, des choses que si l'on ne développe pas, les résultats peuvent être la violence. (Extrait du groupe de discussion — GD)

La façon dont les enseignantes visaient à développer ces objectifs était liée à l'éducation physique. Cependant, malgré leur formation dans ce domaine, elles ont présenté des difficultés à créer des activités reliées à l'éducation physique capables de développer des habiletés sociales à la place des habiletés motrices.

Nous nous rencontrions et parlions beaucoup. En groupe, c'était plus facile à penser. Nous ne l'avons jamais fait toutes seules. Toujours en groupe, avec l'orientation de la coordonnatrice et l'aide de nos collègues. Ainsi, la plus grande difficulté n'existait pas (développer des activités en fonction des habiletés sociales). Parce que si je ne réussissais pas à avoir une idée qui atteignait mon objectif, je pouvais prendre une idée d'une amie ou la compléter avec une idée que je découvrais plus tard. (Extrait d'entrevue enseignante 3 - EE3)

J'ai eu de la difficulté à mettre en place les activités, donc les cours de formation m'ont beaucoup aidé à comprendre. C'était essentiel. (EE5)

En fonction de ces difficultés, pour les enseignantes, les rencontres ont fonctionné comme lieu d'assistance technique du PHAVI parce qu'elles pouvaient poser des questions, discuter leurs activités, échanger leur expérience, etc. D'une façon générale, les échanges touchaient à des questions concernant la violence, les propositions du programme, les expériences personnelles et la planification des activités.

Les rencontres nous aidaient beaucoup parce qu'il n'y avait pas un échange d'informations (EE5)

E3 —Ma base pour développer mon travail dans ce programme était l'échange qu'on avait, parce que je n'avais pas d'expérience et je ne savais pas comment les choses marcheraient. C'était à partir de tout ce qu'on discutait, les objectifs, la réalité de chaque école. Ce que je prenais pour base était nos échanges et notre discussion. (GD)

Les rencontres avec la coordonnatrice étaient fondamentales, par l'injection d'encouragement que cela nous donnait, et aussi pour les suggestions des solutions. Les autres programmes (où j'ai travaillé) n'avaient pas ces rencontres. Il y avait des semaines où l'on avait plusieurs problèmes avec les étudiants et l'on essayait de les résoudre, et quand (les solutions) ne marchaient pas, on était frustrées. Cette frustration disparaissait chaque vendredi. Les lumières s'allumaient, parce que tu ne partages pas seulement avec la coordonnatrice, on partage (aussi) avec les (autres) collègues qui ont vécu la même chose que toi. Cette rencontre était fondamentale, c'était comme une assistance technique. (EE6)

Lors de planification des activités les deux premières contradictions ont émergé : la responsabilité de la définition des objectifs et le rôle des enseignantes dans le programme. En même temps qu'elles reconnaissaient leur participation dans la construction des activités en choisissant activement les objectifs, en développant les stratégies d'enseignement et en organisant les évaluations, les enseignantes rapportaient que le programme appartenait à la coordonnatrice qui était la responsable pour définir les objectifs, pour montrer ce qui devrait être fait et pour guider les actions des enseignantes sur le terrain.

Elle me passait les objectifs. Celle qui disait ce qu'on devait faire était la coordonnatrice, mais on pouvait l'appliquer à notre manière. (EE5)

E3 —Techniquement, le programme était à la coordonnatrice, elle était l'idéalisatrice. Mais elle nous a toujours mis au courant. Nous étions des participantes. En fait, elle nous disait ouvertement quelle partie du travail nous devrions faire. Et effectivement, le programme

s'est concrétisé parce que nous étions là. Mais il n'était pas notre création. C'est elle qui était la conseillère, qui schématisait et présentait les propositions et nous étions les exécutantes. C'était grâce à nous qu'elle était capable d'arriver à toutes les écoles et de mettre en œuvre le programme. (GD)

E6 —Elle ne dictait pas. On rentrait dans la discussion et pensait aux possibilités. oj nous a accordé le libre arbitre pour travailler. (GD)

E1 – La coordonnatrice était l'auteure du projet, mais nous étions les composantes. C'était comme si nous étions un groupe. Nous travaillions en équipe. Je sentais que j'avais un rôle très important dans le développement du projet. Chaque vendredi, une question, une proposition... Je sentais que j'en faisais aussi partie (du programme). (GD)

Le manque de clarté des enseignantes à l'égard de la compréhension de leur rôle dans les prises des décisions du programme était également présent concernant le rôle des élèves dans les processus d'apprentissage et les activités développées. Il est possible de remarquer ces contradictions en confrontant les activités décrites dans les plans de cours et les discours des enseignantes. Certaines fois, elles présentaient des activités centrées sur les élèves où ils avaient l'opportunité de construire leurs connaissances, mais leurs discours portaient sur la passivité des étudiants comme si la connaissance était extérieure aux élèves. Lors d'autres rencontres, les activités étaient centrées sur les enseignantes avec peu ou aucun espace pour l'expression et le contrôle des élèves, tandis que les discours mettaient en évidence l'importance des jeunes dans les activités, où ils étaient amenés à identifier des situations problématiques, à trouver des solutions collectivement et à créer des activités.

Stratégie : Dodgeball — au signal de l'enseignante, il faut rester dans le terrain de jeu seulement la quantité d'élèves indiqués. Les autres intégrants de l'équipe doivent rentrer ou sortir du jeu en fonction des ordres tout au long de la partie. (PLE 3)

De petits grains ont été semés, des questions ont été posées et des affaires pour permettre la réflexion ont été certainement générées dans leurs esprits. (EE3)

E3 — L'objectif, en théorie, était le combat à la violence grâce au développement, chez les enfants, des habiletés sociales : communication, coopération, etc. Les activités étaient planifiées en fonction de cet objectif. Si le but était la communication, l'interaction, alors notre classe était organisée pour faire l'étudiant parler. (GD)

Tu dois réviser le contenu pour ceux qui voulaient apprendre, et essayer de garder les autres tranquilles afin que l'on soit capable de leur transférer quelque chose. (EE6)

Ce que je travaillais sur, et que je croyais être l'objectif du programme, c'était la transformation. C'était de leur faire mûrir dans un sens qu'ils n'étaient pas encore capables de voir. De résoudre leurs propres problèmes sans disputes et des coups de poing. Les faire réfléchir et bien résoudre les conflits (EE6).

Malgré les contradictions présentées ci-dessus, l'importance du dialogue dans les activités n'a jamais été mise en question. Selon les enseignantes, le dialogue, la communication et la réflexion étaient des outils qui permettraient la résolution des conflits et la transformation des comportements.

Nos activités étaient toujours comme ça. Solution des problèmes. On leur présentait un problème, les activités étaient problématiques, ainsi ils étaient amenés à résoudre ce conflit, sans en venir aux mains, sans traiter les autres de façon maladroite, ils devraient trouver la solution. Ils devraient donner une solution sans utiliser la violence (EE4).

J'ai décidé de leur dire ce que je faisais, ce qu'ils allaient faire. On échangeait. Je proposais une activité du programme avec un objectif, et si on avait du temps ce jour-là, on jouait une activité de leur choix. Il y avait toujours ces échanges. (EE2)

On laissait à leur libre arbitre la décision de parler (et dire) ce qu'ils pensaient. C'était différent d'un cours d'éducation physique régulier parce qu'il y avait un autre objectif, et parce que l'enfant pouvait parler et suggérer. (EE6)

Le dialogue, la communication et la réflexion étaient la clé pour le développement des habiletés sociales et une option alternative à la violence, non seulement à l'école, mais aussi dans des situations en dehors de leurs murs. Selon les enseignantes, si l'étudiant est capable de se contrôler, de réfléchir et de ne pas rentrer dans une dispute à l'école, il est capable de le faire aussi chez lui avec ses parents, dans la rue avec ses amis, et dans d'autres situations.

J'ai compris comment conduire l'étudiant à la résolution de son conflit, et amener cette résolution de conflit à l'environnement familial, l'environnement de la classe, à la récréation... (EE6)

E1 — Je pense que si on plante une graine dans l'étudiant, l'étudiant peut rentrer chez lui, et transmettre ça. (GD)

En effet, ce contrôle de soi a été observé par les enseignantes, qui ont rapporté une diminution de l'utilisation de gros-mots par les élèves, qui ont changé leur compréhension de ce qui est considéré comme étant de la violence. Dans quelques écoles, la réduction de l'agressivité a été également observée par les enseignantes qui n'étaient pas dans le PHAVI et par les équipes pédagogiques.

Moi, la direction et certains enseignants, on a trouvé qu'ils (les élèves) sont devenus moins agressifs. (EE1)

Je pense que pas tout le monde, mais quelques-uns [se sont améliorés]. Il y avait une fille que l'enseignante et la coordonnatrice ont dit qu'elle s'était beaucoup améliorée (EE2)

Il y avait beaucoup de bagarres, beaucoup de gros-mots. Au début, c'était comme ça. On est arrivé à la fin de l'année en sachant comment résoudre les problèmes à travers le dialogue. Il y a eu beaucoup de changement (EE4)

Le comportement a été un des paramètres d'évaluation utilisés par les enseignantes, qui dans certains moments concernaient les étudiants, et dans d'autres les activités. D'une façon générale, les élèves n'étaient pas impliqués dans les processus d'évaluation, qui se résument à l'observation passive des enseignantes envers les étudiants ou les activités. Puis, les évaluations ne possédaient pas une définition méthodologique. Chaque enseignante définissait qui ou quoi évaluer (étudiants ou activités), ainsi que les moyens et critères de l'évaluation.

E2 — On observait et décrivait comment le cours s'était déroulé dans le plan. Quant au comportement, si (l'étudiant) avait des excuses, ou s'excusait beaucoup. (GD)

E6 — L'évaluation des élèves était (basée sur) l'observation du comportement d'un garçon qui brassait, qui frappait. S'il demandait des excuses au collègue, leur évaluation serait positive. Donc, il y avait cette sorte d'évaluation individuelle des « élèves problèmes » (GD)

E1 — À la fin de la classe, je les mettais ensemble et leur demandais de s'évaluer à eux-mêmes, de réfléchir à ce qui était présenté, sur l'activité. (GD)

La dernière contradiction comprend l'entendement de l'origine de la violence par les enseignantes. Cela veut dire qu'en même temps qu'elles ont affirmé avoir appris lors des rencontres de formation que la violence était multifactorielle et que l'environnement n'était pas déterminant pour modeler le comportement d'un individu, elles attribuaient à la famille ou à la société le comportement agressif des étudiants.

Comme nous-mêmes avons étudié dans des formations, la question de la violence est multifactorielle. (EE3)

La plupart n'a pas une famille structurée (EE6)

Après tout, les résultats émergés permettent, d'un côté, de mettre en évidence l'importance attribuée aux rencontres de formation par les enseignantes, ainsi que leur consensus autour du but principal du PHAVI — développer des habiletés sociales chez les jeunes — et de la façon de développer cet objectif — à travers le langage. De l'autre côté, les données pointent les contradictions concernant la compréhension de l'origine de la violence scolaire, ainsi que du rôle des enseignantes et des élèves dans le programme.

## PHAVI: Quelles retombées ?

Les points saillants gravitent autour de trois questions : la méthodologie interdisciplinaire construite dans le PHAVI (retombée théorique); les rencontres de formation (retombée méthodologique); et les résultats chez les élèves (retombée pratique). Du côté de la retombée théorique, le PHAVI a proposé la construction d'une méthodologie d'enseignement en éducation physique qui permettait le développement des habiletés sociales. Dans ce sens, il est possible d'identifier cinq éléments méthodologiques : (1) la définition des élèves de 5e et 9e années comme groupe cible (à « qui » enseigner); (2) l'intention des enseignantes à réduire les niveaux de violence (le « pourquoi » enseigner); (3) l'objectif de développer des habiletés sociales dans les cours (le « quoi » enseigner); (4) l'utilisation du répertoire d'activités de l'éducation physique pour le développement des habiletés sociales (le « avec quoi » enseigner); et (5) l'adoption d'une posture qui valorisait le dialogue, la communication et la réflexion dans les interactions (le « comment » enseigner). Malgré la présence de ces éléments, nous ne pouvons pas affirmer qu'une méthodologie a été construite. Cela parce que les façons d'évaluer présentées par les enseignantes n'ont pas rendu explicites la structure et/ou

l'uniformité relative au «qui, quoi, comment et quand évaluer». Donc, bien que le processus ait mis en évidence le caractère intentionnel des actions des enseignantes pour l'enseignement des habiletés sociales à travers l'éducation physique, tel que proposé par Goudas et Magotsiou (2009), Spaaij et Jeanes (2013) et Vidoni et Ward (2009), il n'a pas réussi à identifier les éléments qui confirment l'existence d'une évaluation commune aux enseignantes.

Un deuxième aspect concernant la méthodologie d'enseignement du PHAVI comprend son caractère interdisciplinaire. De la même manière que nous ne pouvons pas affirmer que les éléments méthodologiques identifiés sont suffisants pour confirmer la construction de la méthodologie collective, nous ne pouvons affirmer non plus qu'ils s'appuient 100 % sur des paramètres interdisciplinaires, vu que les enseignantes présentent des points de divergence concernant leur entendement de l'épistémologie constructiviste, des fois défendant la participation active, d'autres passive, des étudiants dans leur processus d'apprentissage ; ou adoptant des notions qui contredisent la compréhension de la violence comme un phénomène multifactoriel (violence originaire de l'environnement, famille, communauté, etc.).

En dépit de ces constatations, les données révèlent que les contradictions identifiées représentent la transition par laquelle les enseignantes sont passées pendant la mise en œuvre du PHAVI. Les résultats signalent la présence d'un processus progressif d'appropriation du cadre interdisciplinaire proposé qui a, quand même, apporté des pistes significatives pour la construction d'une méthodologie d'intervention ancrée sur des processus taillés pour contrer la violence scolaire.

Concernant les retombées méthodologiques, les paramètres de la recherche-action ont orienté le processus de conduction du PHAVI et l'élaboration de la formule pédagogique pour les rencontres de formation, qui ont suivi quatre paliers : 1) la présentation et discussion des théories liées au projet ; (2) la construction et la présentation des plans de cours ; (3) l'analyse des plans de cours et (4) l'ajustement collaboratif des plans de cours. Ce format a permis aux enseignantes de participer activement à la construction de la méthodologie d'enseignement du PHAVI et, également, de débiter un processus d'autoreconnaissance comme porteuses de savoir. La liberté pour les prises de décision et le réseau collaboratif établi ont été les sources primaires d'entraide pour la planification des interventions. Les paliers d'organisation des rencontres de formation du PHAVI suggèrent un chemin méthodologique significatif pour la formation

d'enseignantes d'une façon générale, surtout la formation continue. Cette formule pédagogique a permis aux enseignantes de remettre en question ses pratiques et ses interventions, en raison du processus de réflexion déclenché pendant les rencontres.

Finalement, de la part des retombées pratiques, le PHAVI a présenté des résultats poussés assez vite. À la fin de sept mois, des changements importants ont pu être remarqués en ce qui concerne le comportement des étudiants et leur compréhension de ce qu'est la violence. Cette réalisation suggère, d'abord, le riche potentiel du PHAVI de produire des résultats plus expressifs à moyen et long terme. En plus, elle pointe vers la possibilité d'autres pistes d'étude, telles que l'investigation des niveaux de transfert et de maintien des habiletés sociales acquises ainsi que du niveau de généralisation et d'intégration de nouveaux comportements prosociaux dans le répertoire des jeunes tel que proposés par Gendron et collègues (2005).

## Un programme d'intervention novateur

Dans cet article, nous avons cherché à évaluer le processus de mise en œuvre du PHAVI, un programme qui a eu lieu dans la ville de Mesquita (Rio de Janeiro-Brésil), visant à construire une méthodologie interdisciplinaire d'enseignement en éducation physique avec le but de développer d'habiletés sociales chez les élèves. Le processus d'investigation a eu lieu à partir des perceptions des enseignants concernant leur participation.

En guise de conclusion, les contributions rapportées par cette recherche comprennent

du côté théorique : un grand nombre d'éléments méthodologiques qui peuvent être ajoutés, dans le futur, à la méthodologie d'enseignement proposée par le PHAVI, ainsi qu'aux aspects qui ont besoin d'être mieux développés ;

du côté méthodologique : une formule pédagogique pour des rencontres de formation d'enseignantes en éducation physique, fondée sur des paramètres de la recherche-action ;

du côté pratique : des résultats à court terme, en ce qui concerne les étudiants, de leur compréhension de ce qu'est la violence et des mécanismes d'autocontrôle réflexif comportemental.

Ces retombées suggèrent fortement non seulement le potentiel du PHAVI de produire des résultats significatifs concernant le développement des habiletés sociales et le contrôle de l'agressivité des élèves à l'école, mais aussi ils mettent évidence des

éléments d'une formule pédagogique qui favorise le processus de réflexion des enseignants par rapport leur activité d'enseignement.

## Références bibliographiques

- Abramovay, M. et Rua, M. D. G. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Brofenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Campos, M. N. (2007). Ecology of meanings: a critical communication model. *Communication Theory*, 17(4), 386-410.
- Campos, M. N. (2015). *Traversée : essai sur la communication*. Berne: Peter Lang.
- Campos, M. N. (2017). *Faculté de juger, communication et transdisciplinarité*. Communication présentée au Sixième Colloque international « discours, représentations, argumentation », Rio de Janeiro.
- Motta Carreiro, C. M.; Campos, M. N. et Borges, C. F. (2018) Programme habiletés pour la vie et violence scolaire : Perceptions sur une intervention interdisciplinaire pour le développement des habiletés sociales dans les jeunes Brésiliens [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/22626>
- Casella, R. (2012). The historical and political roots of school violence in South Africa: developing a cross-national theory. Dans S. Salmarsh, K. H. Robinsom et C. Davies (Dir.), *Rethinking School Violence: Theory, Gender, Context* (p. 38-55). New York: Palgrave Macmilliam.
- Devís-Devís, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. Dans D. Kirk, D. Macdonald et M. O'Sullivan (Dir.), *The handbook of physical education* (p. 37-58). London, Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Dirk, R. et Moraes, O. C. R. (2012). *Dossiê Criança e Adolescente*. Rio de Janeiro: Rio Segurança.
- Fonseca, D. C., Salles, L. M. F. et Silva, J. M. A. D. P. E. (2014). Contradições do processo de disciplinamento escolar: os "livros de ocorrências" em análise. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 35-44.
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J. et Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Freire, J. B. (1999). *Esboço de organização de um currículo em uma escola*. Communication présentée au XI Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, Florianópolis.
- Freire, J. B. (2005). *O jogo: entre o riso e o choro* (2<sup>e</sup> éd.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Freire, J. B. (2011). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática*
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17<sup>e</sup> éd.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S. et Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 117. doi: 10.1186/1471-2288-13-117
- Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R. et Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 211-233.
- Glaserfeld, E. V. (1996). L'interprétation constructiviste de l'épistémologie génétique. Dans O. Z. Mantovani de Assiz, M. C. De Assis, et Z. Ramozzi-Chiarottino (Dir.), *Proceedings of the 4th International Symposium (1994)* (p. 176-182). Águas de Lindóia (Brésil): Universidade São Paulo et Universidade de Campinas.

- Goudas, M. et Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 356-364.
- Kunz, E. (2010). *Transformação didático-pedagógico do esporte* (7<sup>e</sup> éd.). Ijuí: Unijuí.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Beauchemin.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. doi: 10.7202/1017474ar
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Jean-Claude, K. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 04(04).
- Lhotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). Por une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109.
- Oliveira, A. A. B. (1997). Metodologias emergentes no ensino da educação física. *Revista da educação Física da Universidade Estadual de Maringá*, 8(1), 21-27.
- Piaget, J. (1966). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1973). *Introduction à l'épistémologie génétique* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Picklesimer, B. K. (1991). *The development and evaluation of the life-skills development inventory-college form*. The University of Georgia, USA.
- Priotto, E. P. et Boneti, L. W. (2009). Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista diálogo educacional*, 9(26), 161-179.
- Ritchie, J. et Spencer, L. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Rovegno, I. et Dolly, J. P. (2006). Constructivist perspectives on learning. Dans D. Kirk, D. Macdonald et M. O'Sullivan (Dirs.), *The handbook of physical education*. London: Sage.
- Sameroff, A. J. (1995). General systems theories and developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti et D. J. Cohen (Dirs.), *Developmental psychopathology* (vol. 1, p. 659-695). New York: J. Wiley.
- Silva, J. M. A. P. et Salles, L. M. F. (2010). A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista* (spe2), 217-232.
- Spaaij, R. et Jeanes, R. (2013). Education for social change? A Freirean critique of sport for development and peace. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 442-457.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre a violência no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 87-103.
- Vidoni, C. et Ward, P. (2009). Effects of Fair Play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 285-310.

**Revisor de línguas e ABNT/APA: Johnnatan Nascimento**

**Submetido em 07/08/2020**

**Aprovado em 14/08/2020**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)